



# Inklusion i daginstitutioner

– mellem pædagogik og arbejdsmiljø



AARHUS  
UNIVERSITET

INSTITUT FOR UDDANNELSE  
OG PÆDAGOGIK (DPU)



**Udarbejdet af: Karen Albertsen, Bjørg Kjær,  
Hans Jørgen Limborg og Maria Fournaise**

**Maj 2015**



Udarbejdet af: Karen Albertsen, Bjørg Kjær,  
Hans Jørgen Limborg og Maria Fournaise  
Udgiver: TeamArbejdsliv

© TeamArbejdsliv

Maj 2015

## INDHOLD

1	Baggrund og formål	5
2	Resumé	7
3	formål og metode	11
3.1	Formål og antagelser	11
3.2	Teori	11
3.3	Historieværkstedsmetoden	12
3.4	Materiale: Børn og institutioner	12
3.4.1	Institutionernes rekruttering og placering	12
3.4.2	Børnenes problematikker, køn og alder	12
3.4.3	Begrænsninger i materialet	13
4	Vilkår og forudsætninger eksternt i samarbejdet med forvaltningen	14
4.1	Fra støttepædagog til inklusionsvejleder	16
4.2	Eksterne tilbud	18
4.3	PPR, sundhedssystemet og psykologerne	19
4.4	Faglig sparring og udveksling	20
4.5	Diagnoser, handleplaner og udredning – tidlig indsats	21
4.6	Overgange	22
4.6.1	'Den første kontakt'	22
4.6.2	'Barnets ophør i institutionen'	23
5	Samarbejdet med forældrene	25
5.1	Børn i problemer og forældre med overskud	25
5.2	Børn i problemer, som skaber forældre i problemer	26
5.3	Forældre i problemer, som skaber børn i problemer	28
5.4	Støtte-foranstaltninger målrettet forældre	29
5.5	Forældregruppens medvirken ved inklusion	29
6	Vilkår og Forudsætninger internt i institutionerne	31
6.1	Læring gennem praksis – en udviklingsproces	31
6.1.1	I kollegiale relationer	33
6.1.2	Med inklusionspædagogen	33
6.1.3	PPR-psykologen	35
6.1.4	Risikoen for selvopfyldende profetier	37
6.1.5	Kan man arbejde med inklusion og have fokus på det enkelte barn?	38
6.1.6	Pædagogisk linje	38
6.2	De nødvendige ressourcer	40
6.3	Ledelsens rolle	41
6.4	De kollegiale relationer omkring en kerneopgave i forandring	43

6.5	Strukturen og rammerne	45
6.5.1	Rytmen og strukturen og de fysiske rammer	45
6.5.2	Støj	45
7	Grænser for inklusion	47
7.1	Når rammerne ikke kan tilpasses barnets behov	47
8	Diskussion og konklusion	51
8.1.1	På det politisk/administrative niveau	51
8.1.2	Pædagogisk linje på institutions-niveau	52
8.1.3	Pædagogik og arbejdsmiljø – to sider af vellykket inklusion	53
8.2	Historieværkstedet som metode til undersøgelse af inklusion i daginstitutioner	55
	Referencer	57
	Bilag 1	59
	Historieværkstedet i praksis	59
	Inden værkstedet	59
	Formålet	59
	Anonymitet og fortrolighed	60
	Ressourcer og fysiske rammer	60
	Programmet og forløbet af værkstedet	61
	Første del af værkstedet	62
	Bearbejdning og fortolkning	63
	Afrapportering fra dagen	64
	Historieværkstedets styrker og nogle svagheder	64

## 1 BAGGRUND OG FORMÅL

Igennem de seneste år har inklusion stået højt på den politiske dagsorden både på skole- og daginstitutionsområdet. Ønsket er på én gang at opnå øget rummelighed og mangfoldighed i institutionerne, til gavn for de børn, der bliver inkluderet såvel som de andre børn i institutionerne. Samtidig er der et ønske om at begrænse ressourceforbruget på specialområdet. Forventningerne fra politisk hold er høje, perspektivet er lovende og princippet er etisk vel-motiveret. Samtidig er der dog mange faldgruber både i omstillingsprocessen og i forhold til at sikre, at udsatte/sårbare børn faktisk modtager en relevant og kvalificeret pædagogisk indsats. Så hvad skal der til, for at det i praksis lykkes? Undersøgelser fra BUPL peger på, at inklusion opleves af såvel pædagoger som ledere som en af de helt store udfordringer i hverdagen. På nogle institutioner oplever man, at kravet om inklusion er med til at presse arbejdsmiljøet. Oplevelsen er, at der mangler ressourcer, viden og kompetencer på området.

Kun få børn mellem 0 og 6 år visiteres direkte til et specialtilbud. Inklusion i denne aldersgruppe indebærer derfor, at pædagogerne i daginstitutionerne spiller en væsentlig rolle i forhold til at identificere børn i særlige vanskeligheder og tage stilling til, hvordan de kan håndteres. Eksperter på området fremhæver, at kvalificeret arbejde med og inklusion af børn i vanskeligheder kræver, at medarbejderne kan dele viden og kan samarbejde med eksperterne (se fx Kjær 2009, EVA 2014).

Inklusionsopgaven er mere eller mindre ny for alle involverede. Selv om en del kommuner gennem en årrække har haft inklusion og inkluderende pædagogik på dagsordenen, er omstillingsprocessen i forhold til det organisatoriske internt i institutionerne og i de kommunale systemer stadig i fuld gang. Det gælder både i forhold til de forvaltningsmæssige logikker og i relation til eksterne samarbejdsrelationer.

Inklusion som pædagogisk og organisatorisk princip udgør et paradigmeskifte eller i hvert fald et radikalt nybrud med hævdevundne traditioner og organiseringsformer. Det skaber forandring i eksisterende professionelle roller, identiteter og relationer (Kjær 2007a, b og c, Kjær 2010, Kjær 2013, Dannesboe & Kjær, in print, Tetler 2000, Støfring 2003), og fordrer nyudvikling i forhold til, hvordan man forholder sig til den nye opgave og det nye landskab, som også er i forandring.

Pædagoger er generelt uddannet til at tænke i børns udvikling og læring. Daginstitutioner opbygges og udvikler sig ud fra en forventning om, at organiseringsformen grundlæggende er god og hensigtsmæssig i forhold til at skabe understøttende hverdagslige rammer for børns leg, relationer og livsudfoldelse. Dette udgangspunkt er knyttet til pædagogernes professionelle identitet som 'almenpædagog' (jf. fx Kjær 2007a, b eller c). Specialpædagogisk arbejde har i det paradigme, der eksisterede før inklusionsdagsordenen slog igennem, især udfoldet sig i særligt indrettede miljøer for børn i forskellige former for vanskeligheder på specialinstitutioner. Også forskellige former for støttepædagogordninger har gennem en årrække stået for særlige pædagogiske tiltag rettet mod børn i vanskeligheder, som går i almene institutioner.

Inklusionsdagsordenen udfordrer og forandrer således ikke kun de organisatoriske rammer omkring børn i særlige vanskeligheder, men også de pædagogiske tilgange og de professionelle roller og identiteter hos det involverede personale. Ingen kan så at sige vedblive med at være som før. Omstillingsprocessen indebærer blandt andet en gentænkning af, hvad det vil sige at udfylde almen- og specialpædagogiske arbejdsopgaver og funktioner og dermed have professionelle selvforståelser, der tager udgangspunkt i specifikke roller som 'almenpædagog' og 'specialpædagog' og nyere roller som 'støttepædagog' og 'inklusionsvejleder'.

Inklusionsdagsordenen fordrer derfor også læreprocesser, som handler om at tilegne sig ændrede tænke- og handlemønstre, nye indsigter og nye samarbejdsformer.

## 2 RESUMÉ

I denne rapport præsenteres resultaterne fra et forskningsprojekt, som havde til formål at undersøge, hvad der karakteriserer vellykkede inklusionsforløb af børn med særlige behov i daginstitutioner for 0-6 årige. Hensigten med projektet var at give en nuanceret beskrivelse af, hvilke arbejdsmiljømæssige og pædagogiske faktorer, der har indflydelse på, om inklusion på daginstitutionsområdet kan lykkes.

Projektet er finansieret af BUPL, og gennemført af forskere med kompetencer inden for henholdsvis pædagogik og arbejdsmiljø. Projektet blev gennemført i perioden oktober 2014- maj 2015 og omfatter empiri fra 10 daginstitutioner. Empirien blev indsamlet ved hjælp af historieværksteder.

I rapportens kapitel 3 redegøres for metode, rekruttering af institutioner og materialets sammensætning og begrænsninger. Historieværkstedsmetoden er uddybende beskrevet i rapportens bilag 1. På hvert historieværksted deltog mellem 5 og 11 ansatte, og 2 konkrete inklusionsforløb blev belyst på hver institution. Materialet omfatter således beretninger om 20 individuelle inklusionsforløb med børn i alderen 1-6 år.

De institutioner, der indgik i projektet, er langt fra repræsentative for daginstitutioner i Danmark. Det er netop institutioner med gode erfaringer og historier med inklusion, som har meldt sig, og det er institutioner, som har haft et ressourcemæssigt overskud til at deltage. Der er altså tale om et selekteret materiale, der næppe afspejler sammensætningen af daginstitutioner generelt i Danmark. Det er dog vores klare opfattelse, at de problemstillinger omkring inklusion som materialet rejser, giver en god afspejling af problemstillinger, som daginstitutioner generelt møder i arbejdet med inklusion. Materialet kan på den måde give en fornemmelse af, hvad der kan lade sig gøre, og hvor udfordringerne ligger med hensyn til inklusion i generelt set gode og velfungerende daginstitutioner.

I kapitel 4 gennemgås en række problemstillinger, der har at gøre med vilkår og forudsætninger i samarbejdet mellem daginstitutioner og forvaltninger. Tilsammen har de ti historieværksteder givet et billede af, at der er sket en markant udvikling af forståelsen af inklusion, af institutionens rolle, af de støttemuligheder og systemer, der kan sættes i værk, og ikke mindst i den måde institutionerne arbejder med inklusion på. Vi har fået et billede af, at der i den aktuelle tidsperiode (fra omkring 2010 -2014) er sket en markant ændring i såvel institutionernes som i de kommunale forvaltningers praksis. De kommunale forvaltninger er langt fra ens, og der er ikke en samtidighed i forhold til hvilke tiltag, de iværksætter, men der er nogle generelle træk i udviklingen. I kapitlet beskriver vi ud fra de konkrete iagttagelser, vi har gjort på tværs af de 10 institutioner, hvordan forvaltningens støtte er organiseret; hvordan fremtrædende 'værktøjer', som f.eks. handleplaner og udredninger, anvendes; hvordan rammerne er – og har udviklet sig - for at tildele ressourcer og støtte til inklusionsforløb; og betydningen af, at der indgår faglig sparring og kompetenceudvikling. Generelt har vi set, at de positive resultater er opnået, hvor der er udviklet en dialog imellem institutionerne og forvaltningen, PPR, aktører fra sundhedssystemet, støttetilbud, forældre m.fl. Vi har også set, at der er en række forhold, der hindrer udviklingen af en positiv dialog: 1) et snævert fokus på omkostninger og ressourcer, 2) fagsprog og faglige vurderinger, der ikke korresponderer og 3) krav om diagnoser, der tvinger institutionen til at fokusere på sygdom og manglende sociale kompetencer, frem for at fokusere på mulighederne for at udvikle inkluderende børnefællesskaber. Sidst i dette kapitel sætter vi fokus på de særlige problemer, der knytter sig til overgangssituationerne, når barnet starter og stopper i institution.

I kapitel 5 beskrives udfordringer for institutionerne i samarbejdet med forældrene til de børn, som inklusionsprocessen har fokus på og i samarbejdet med den samlede forældregruppe. På langt de fleste af historieværkstederne var samarbejdet med forældrene til børnene i særlige vanskeligheder et vigtigt tema. Forældrene udgjorde nogle gange en del af problemet, men de var næsten altid også en del af løsningen. I kapitlet beskriver vi tre hovedtyper af scenarier, som hver for sig kalder på forskellige indsatser fra pædagogernes side: 1) forældre, som godt kan magte og håndtere, at deres barn er i problemer, 2) forældre, som hidtil har fungeret godt, men som har svært ved at håndtere den situation, at deres barn er i vanskeligheder, og 3) forældre, som af sociale, psykiske eller fysiske årsager har så svært ved at magte at være forældre, at det går ud over barnet, der som følge af forældrenes vanskeligheder også kommer i vanskeligheder. Ved det første scenarie består udfordringen for institutionen i at levere en indsats af en kvalitet, som tilfredsstiller forældrenes forventninger. Hvis det pædagogiske personale ikke på egen hånd – eller med støtte fra det kommunale system – er i stand til at løse opgaven, vil denne gruppe forældre være tilbøjelige til at fravælge det offentlige tilbud og finde private løsninger. Ved det andet scenarie består udfordringen for personalet i på den ene side at få sat fokus på barnets vanskeligheder og på den anden side ikke at konfrontere forældrene for massivt med bekymringer om barnet. Tilliden bliver etableret, når forældrene i praksis oplever, at personalet forholder sig aktivt inkluderende og konstruktivt til barnet i vanskeligheder, og der begynder at ske positive ændringer for barnet. Ved det tredje scenarie er der behov for en omfattende tidlig indsats og støtte af familien, som ofte vil række ud over institutionens egne kapaciteter, men som det kan lade sig gøre at understøtte i institutionen gennem bl.a. uddannelse, supervision og ekstra ressourcer.

I kapitel 6 gennemgås en række problemstillinger, som har at gøre med vilkår og forudsætninger internt i institutionerne: læring i praksis, de nødvendige ressourcer, ledelse, samarbejde på tværs og organisering og rammer. I kapitlet beskrives det, hvordan der er sket et paradigmeskift i institutionernes forståelse af inklusionsopgaven. Fra at dreje sig om et enkelt barn i vanskeligheder, der skulle gøres noget særligt for, handler inklusion i dag om, hvordan hele institutionen møder børn i vanskeligheder. Paradigmeskiftet er ikke gået upåagtet hen i den enkelte institution. Det pædagogiske personale er i høj grad blevet udfordret af inklusionsopgaven. Der opstår kriser, fordi afmagtsfølelser ikke længere kan afhjælpes ved, at barnet visiteres et andet sted hen. Kriserne kan resultere i, at personalet forsøger sig med forskellige løsninger og handlestrategier, som ofte bidrager til eksklusion af barnet fra fællesskabet. Denne fase er smertefuld; personalets afmagt og stress medfører konflikter mellem kollegerne, mellem personale og forældre, barn og eksterne samarbejdspartnere. Frustrationsniveauet er højt, og udbrændthed og oplevelsen af utilstrækkelighed fører ofte til sygemeldinger og opsigelser. Nye kolleger rekrutteres, og understøttende funktioner kommer på banen, hvorefter de pædagogiske strategier begynder at ændre sig, og et møjsommeligt arbejde med at bryde barnets udsatte position starter. Det indebærer, at institutionens almene pædagogik og organisering tages op til overvejelse. Man begynder at ændre almenpædagogikken så de(t) udsatte barn/børns behov i højere grad tilgodeses. Dette indebærer et øget fokus på relationer og fællesskab. Inklusionsopgaven fordrer ændrede organiserings-, forståelses- og arbejdsformer. Derfor må det kendte forandres, hvilket ikke kan foregå ved et pennestrøg, men etableres gennem en længere proces, hvor forskellige dele af personale- og ledelsesgruppen befinder sig forskellige steder ikke kun organisatorisk, men også i forhold til opfattelsen af, hvad pædagogisk arbejde skal fokusere på, hvordan man arbejder sammen kollegialt og med eksterne, samt ikke mindst synet på, hvordan daginstitutionslivet er og bør være. I afsnittet om læring i praksis beskriver vi flere aspekter af en sådan



udviklingsproces, herunder læringen i de kollegiale relationer, i samarbejdet med inklusionspædagogen og med PPR psykologen. Vi beskriver risikoen for selvopfyldende profetier, balancen mellem fokus på fællesskabet og på det enkelte barn og arbejdet med en fælles pædagogisk linje.

Udviklingen af det inkluderende arbejde kræver ressourcer. Og de pædagogiske ressourcer opleves på alle institutioner som meget betydningsfulde for inklusionen. Det er dog meget forskelligt, hvor pressede institutionerne oplever sig, og hvor meget ressourcerne bliver italesat. Ressourcer handler langt fra kun om kroner og øre, det handler også om viden, kompetencer og uddannelse, om fælles pædagogisk linje og om initiativ og tid. De økonomiske midler er mange gange en forudsætning for, at de øvrige ressourcer kan tilvejebringes, men de økonomiske midler er på den anden side ikke nogen garanti for, at det sker. Flere af de ledere, vi mødte i historieværkstederne klarede balancegangen mellem på den ene side at være loyale opadtil i kommunen, og på den anden side at skabe sig et selvstændigt ledersrum nedadtil i institutionen. Lederne var i vid udstrækning med til at sikre den nødvendige rummelighed og pædagogiske kompetence til at magte inklusionsopgaven. Vi så eksempler på, hvordan processen med at lære at arbejde inkluderende bidrog til opbygningen af både faglige kompetencer og kollegiale relationer. Det pædagogiske arbejde med inklusion fordrer en langt højere grad af samarbejde og vidensdeling, og når denne proces gøres til et fælles anliggende, så er den samtidig med til at udvikle tilliden i organisationen.

Hvis ikke det faktisk lykkes at etablere et ressourcemæssigt overskud i personale- og børnegruppen til at tage sig af de særlige udfordringer, som inklusionen giver, er der en overhængende risiko for, at både institutionen og barnet, som i forvejen er i vanskeligheder, havner i en nedadgående ressourcetabsspiral. Omvendt kan et vellykket udviklingsarbejde omkring inklusion bidrage til, at institutionens ressourcer vokser både fagligt og arbejdsmiljømæssigt.

I slutningen af kapitel 6 kommer vi ind på betydningen af strukturen og de fysiske rammer. Med de forbehold som materialets begrænsede størrelse giver, fandt vi ikke tegn på, at størrelsen af institutionen i sig selv var afgørende for, hvor godt den var i stand til at løfte inklusionsopgaven. Det afgørende var at etablere afgrænsede og overskuelige rammer og strukturer om børnene i hverdagen, uanset om institutionen som sådan var stor eller lille.

I kapitel 7 illustrerer vi gennem et konkret eksempel, hvordan inklusion af børn i særlige vanskeligheder i almen pædagogiske daginstitutioner har sine begrænsninger. På trods af en langvarig og kvalificeret pædagogisk indsats lykkes det ikke at inkludere et barn i de eksisterende sociale relationer i institutionen, og den indsigt, der skabes i det daglige samvær med barnet, inddrages ikke i forvaltningens beslutninger omkring barnets placering, og forældrenes tvivl og sorg bliver heller ikke mødt. Casen illustrerer det dilemma en institution, der magter at arbejde med inklusion, kan komme i hvis der placeres børn i institutionen, som ligger uden for det, som institutionen er indrettet til, og institutionens faglighed ikke inddrages i vurderingen af, hvad der er det bedste. Den illustrerer også, at denne placering af et barn med vidtgående støttebehov i en normal institution, indirekte kommer til at gå ud over både de andre 'normale' børn i institutionen, men i høj grad også de andre børn, som er i særlige vanskeligheder. Inklusion på daginstitutionsområdet kan på den måde risikere at blive en 'skraldespand' for en lang række børn, der ikke er inklusionsparate i normalområdet, men som har brug for andre former for støtte og for pædagogisk og psykologisk indsats.

Konklusionen i kapitel 8 munder ud i en række anbefalinger, som sætter fokus på:

Det politisk/administrative niveau

- Forvaltningens opgave med at skabe og udvikle støttefunktioner, som kan bidrage til at gøre institutionerne mere robuste og bedre rustet til at klare inklusionsopgaverne.
- Bevillingsstrukturens kontraproduktive indflydelse på muligheden for en tidlig indsats.
- Samarbejde og vidensdeling på tværs mellem institutioner og skoler.

#### Den pædagogiske linje på institutionsniveau

- At udvikle en fælles pædagogisk linje, som skaber rum for at alle børn kan deltage
- At skabe tydelige rammer og strukturer for tid og rum omkring børnene
- Guidning og tydelig kommunikation med børn
- At vende negative fortællinger/roller til positive
- At stimulere, understøtte og udvikle leg og legekompetencer
- Etablering af venskaber
- Fleksibel rumorganisering, så de fysiske rammer kan tilpasses de aktuelle behov
- Forældregruppens opbakning i inklusionsprocessen
- Opmærksomhed på forældrenes behov og situation

#### Pædagogik og arbejdsmiljø – to sider af samme sag

- Etablering af de nødvendige og tilstrækkelige ressourcer
- Fokus på social kapital på institutionen og mellem institution og forvaltning
- Fokus på den relationelle koordinering på tværs i medarbejdergruppen, mellem medarbejdere og ledere, mellem ansatte og forældre og mellem institution og eksterne ressourcepersoner.
- Understøttelse og opmærksomhed på institutionsledningens behov og situation

I forhold til brug af historieværkstedet som metode til indsamling af empiri om inklusion kan vi dels konkludere, at metoden bidrog til at give en meget detaljerig og levende empiri med praksisnære beskrivelser og dels, at den blev oplevet som værdifuld af deltagerne. At de deltagende institutioner oplevede det som værdifuldt at deltage tilskriver vi:

- Betydningen af at resultatet blev visuelt og synligt for deltagerne
- De individuelle erfaringer blev til en fælles læring i personalegruppen
- Deltagerne blev bevidste om den faglige og organisatoriske udviklingsproces, som en institution har været igennem
- Den kronologiske præsentation af begivenhederne gav overblik og mulighed for at se det dynamiske, de små ændringer der over tid skaber resultaterne
- At processen medvirkede til at hele sårene i personalegruppen over de inklusionsforløb, som ikke er gået godt.

## 3 FORMÅL OG METODE

### 3.1 Formål og antagelser

Projektet undersøger, hvad der karakteriserer vellykkede inklusionsforløb af børn med særlige behov i daginstitutioner for 0-6 årige.

Projektet anlægger en kombineret pædagogisk og arbejdsmiljømæssig tilgang. Det antages, at den pædagogiske normering udgør en væsentlig parameter for vellykket inklusion. Det antages endvidere, at den pædagogisk normering ikke alene er afgørende, men at vellykkede inklusionsforløb hænger sammen med:

- Den pædagogiske tilgang og de uddannelsesmæssige kompetencer
  - Herunder opmærksomhed på både børn og voksnes medvirken i marginaliseringsprocesser
- De fysiske rammer, herunder en vurdering af støj, belysning, organisering af rum, inde- og ude-faciliteter
- Organiseringen af børnegrupperne og arbejdet
- Ledelsens og personalets prioritering og indstilling til inklusion
- Samarbejde og kommunikation
  - mellem det pædagogiske personale indbyrdes
  - mellem ledelsen og de ansatte
  - mellem forældre og personale
  - med forvaltningen, PPR og evt. andre eksperter

Hensigten med projektet er, at give en nuanceret beskrivelse af hvilke arbejdsmiljømæssige og pædagogiske faktorer, der er væsentlige for, at inklusion på daginstitutionsområdet kan lykkes.

### 3.2 Teori

Projektet henter på arbejdsmiljøside inspiration i teori om virksomhedens sociale kapital (Hasle et al. 2010, Olesen et al., 2008) og om begrebet relationel koordinering (Gittell 2012, Albertsen og Wiegman 2014, Albertsen et al. 2014). Teorirammen fokuserer således på kvaliteten af samarbejdet om den centrale arbejdsproces (her: inklusionen af børn i særlige vanskeligheder). I hvilken grad er samarbejdsrelationerne båret af fælles mål, delt viden og gensidig respekt? Og i hvilken grad foregår kommunikationen om inklusionsforløbet tilpas hyppigt, på de rigtige tidspunkter, på en forståelig, præcis og problemløsende måde?

På den pædagogiske side trækker projektet på Bjørg Kjærs tidligere forskning på området (Kjær, 2010), som bl.a. peger på forhold af betydning for vellykket inklusion, som kommunikationskultur og kollegialitet; opmærksomhed på voksne og børns medvirken i marginaliseringsprocesser; samt idealer omkring hjemlighed og familielignende logikker. Disse forhold tilsammen etablerer specifikke professionelle identiteter og relationer, som er mere eller mindre godt rustede til den komplekse og vanskelige inklusionsopgave.

### 3.3 Historieværkstedsmetoden

Historieværkstedet er valgt som metode i dette projekt, da man ved at investere 8-10 menneskers arbejde i blot en halv dag kan skabe indsigt i de sociale, kulturelle og politiske mekanismer, der skaber og former et historisk forløb, som f.eks. et inklusionsforløb (Limborg 2012).

Metoden har en særlig styrke i forhold til at opnå klarhed over, hvad der får en forandring af arbejdspladsen til at lykkes eller fejle. Det kan være en særlig indsats eller som her et inklusionsforløb. Metoden kan skabe et grundlag for at opnå læring om, hvad der har betydning for succes eller fiasko.

Metoden er oprindeligt udviklet i forbindelse med evaluering af arbejdspladsinterventioner, men er siden blevet tilpasset og brugt såvel som dataindsamlingsmetode i forskningsprojekter som i forbindelse med konsulentopgaver. Grundformen er dog forblevet uændret, hvilket underbygger metodens holdbarhed og styrke. (Limborg og Hvenegaard 2011, Limborg 2012). Se bilag 1 for en grundig gennemgang af metoden.

### 3.4 Materiale: Børn og institutioner

#### 3.4.1 Institutionernes rekruttering og placering

I perioden mellem november 2014 og april 2015 gennemførte vi historieværksteder på 10 daginstitutioner. På hver institution fremlagde deltagerne erfaringerne fra to forskellige inklusionsforløb gennemført inden for de seneste 5 år.

Institutionerne blev rekrutteret dels gennem annoncering og dels gennem kontakter formidlet gennem BUPL. Vi ønskede at rekruttere institutioner, som igennem nogle år havde gjort sig erfaringer med inklusion, helst både positive og negative erfaringer.

En annonce i BUPL's medlemsblad og på hjemmesiden bragte os i kontakt med 9 institutioner, som var interesserede - 5 på Sjælland og 4 i Jylland. En af de jyske institutioner viste sig efter nærmere samtale ikke at have tilstrækkeligt mange ansatte med erfaringer med inklusion. En anden institution ønskede alligevel ikke at deltage. Gennem direkte kontakter formidlet gennem BUPL blev yderligere 3 institutioner på Sjælland rekrutteret til projektet. Institutionerne fordeler sig med 4 af institutionerne beliggende i større byer, 4 i omegnskommuner, og 2 i landkommuner. To af institutionerne var beliggende i socialt udsatte boligområder, og to havde deres rekrutteringsområde blandt mere velstillede borgere.

#### 3.4.2 Børnenes problematikker, køn og alder

Nitten ud af de 20 børn vi hørte om i inklusionsforløbene, var drenge. Vi havde ikke bedt om nogen overvejelser vedrørende køn. Selvom drenge generelt er overrepræsenteret i forhold til specialpædagogisk bistand, så er kønsfordelingen mere skæv her, end vi havde forventet.

Børnenes alder svingede mellem 1 og 3 år ved starten af de forløb, vi hørte om, og mellem 3 og 6 år ved afslutningen. De havde alle større eller mindre adfærdsmæssige og sociale problemer. En stor del af dem havde en udad-reagerende adfærd med bid, slag og spark, og mange havde problemer med kontakt. Kun få havde en egentlig diagnose eller udredning, da de startede i institutionen. En del havde problemer inden for det, man kan karakterisere som det autistiske område, en del indenfor ADHD-området. Nogle havde samtidige motoriske udfordringer. For nogle af børnenes vedkommende hang problemerne sandsynligvis sammen med, at deres medfødte mentale forudsætninger ikke harmonerede med de rammer, de var placeret i, for andre børn tydede historierne mere på, at det primært var de sociale omstændigheder enten hjemme eller i institutionen, som forårsagede, at barnet var i problemer. For

alle børnene gjaldt det, at der var uoverensstemmelse mellem barnets behov og forudsætninger og det miljø, der omgav det.

### 3.4.3 Begrænsninger i materialet

I rekrutteringen til projektet søgte vi bevidst efter institutioner, som havde gjort sig nogle erfaringer med inklusion, og som selv mente, at de havde nogle positive historier at byde ind med. De institutioner, der meldte sig, er derfor langt fra repræsentative for daginstitutioner i Danmark. Dels er det netop kun institutioner, som har haft gode erfaringer og historier med inklusion at byde ind med, som har meldt sig. Dels er det institutioner, som har haft det ressourcemæssige overskud til at lukke en gruppe forskere ind for at blive 'set over skuldrene', og til at afsætte ½ dag for en gruppe på 6-10 pædagoger til at deltage i et historieværksted.

Der er altså tale om et selekteret materiale, der næppe afspejler sammensætningen af daginstitutioner generelt i Danmark. Det er dog vores klare opfattelse, at de problemstillinger omkring inklusion som materialet rejser, giver en god afspejling af de problemstillinger, som daginstitutioner generelt møder i arbejdet med inklusion.

Materialet kan give en fornemmelse af, hvad der kan lade sig gøre, og hvor udfordringerne ligger med hensyn til inklusion i generelt set gode og velfungerende daginstitutioner. På trods af materialets sammensætning, er der flere af de inklusionsforløb vi hører om, der vidner om, at institutionerne har været udfordret til det yderste, og i nogle tilfælde, at inklusionen ikke er lykkedes. Det er altså langt fra lutter 'solstrålehistorier', vi er blevet præsenteret for.

Man kan ikke på baggrund af denne undersøgelse slutte, at når inklusion kan lade sig gøre nogle steder, så kan den lade sig gøre alle steder. Man kan snarere slutte, at når det er så krævende at skabe succesfulde inklusionsforløb i meget velfungerende institutioner, så vil det være en endnu sværere opgave i dårligere fungerende institutioner. Omvendt er der ingen tvivl om, at de institutioner vi har besøgt, er vokset med opgaven. Det er en læreproces for institutionen, og hvis det lykkes, kommer både børnene og institutionen stærkere ud på den anden side. Hvis det ikke lykkes, kan det derimod være til stor skade, både for barnet der skal inkluderes, for de andre børn og for personalet i institutionen.

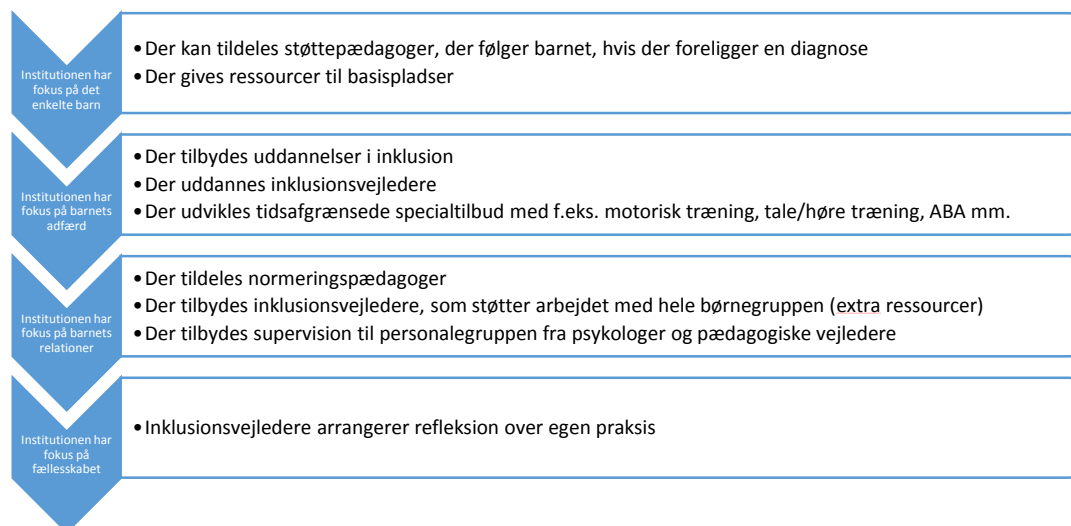
## 4 VILKÅR OG FORUDSÆTNINGER EKSTERNT I SAMARBEJDET MED FORVALTNINGEN

Ethvert inklusionsforløb afhænger af og skabes gennem institutionens samarbejde med eksterne aktører. Først og fremmest med forældrene og familien, som det er beskrevet i afsnit 5. Samarbejdet med de forskellige aktører i kommunen og evt. i sundhedsvæsenet er også helt afgørende for, at der skabes et vellykket inklusionsforløb.

Tilsammen har de ti historieværksteder givet et billede af, at der er sket en markant udvikling af forståelsen af inklusion, af institutionens rolle, af de støttemuligheder og systemer, der kan sættes i værk, og ikke mindst i den måde institutionerne arbejder med inklusion på. Vi får et billede af, at der er sket en markant ændring i såvel institutionernes som i de kommunale forvaltningers praksis i den periode vore cases er foregået i. De kommunale forvaltninger er langt fra ens, og der er ikke en samtidighed i forhold til, hvilke tiltag de har valgt at iværksætte, men vi kan dog identificere nogle generelle træk i udviklingen. Perioden strækker sig fra ca. 2010 til i dag.

Den øgede prioritering af inklusion af børn med fysiske, mentale og/eller sociale vanskeligheder hidrører fra en overordnet politisk beslutning om at begrænse omfanget af specialtilbud. Denne politik har såvel en økonomisk som en pædagogisk-etisk dimension. Den økonomiske er at begrænse omkostninger til specialinstitutioner, som har udgjort en stor del af budgetterne for børne- og unge indsatsen. Den pædagogisk-etiske er dels at udvikle bedre muligheder for, at det enkelte barn i vanskeligheder ikke ekskluderes fra de fællesskaber og udviklingsmuligheder, der karakteriserer samfundet, og dels at medvirke til at mangfoldighed og integration præger de værdier, som er kendetegnende for dagtilbud og skoler.

Den overordnede udvikling, vi i forskellige former har set i de mange fortællinger, er søgt illustreret i denne figur:



Institutionerne har meget samstemmende berettet om en markant øget erkendelse af inklusionsopgaven, som er forløbet inden for en relativt kort tid, ofte koblet til den udvikling et enkelt inklusionsforløb har gennemgået. Dette øgede fokus på inklusionsopgavens karakter og udfordringer afspejles som en udvikling af den daglige pædagogiske praksis, ofte på baggrund af negative erfaringer med mindre vellykkede inklusionsforløb. Men udviklingen er

også i mange tilfælde blevet bakket op af ændringer i den måde, forvaltningerne har valgt at organisere støtten til institutionerne.

Det er helt afgørende at se udviklingen som en dynamisk proces, der fortsat er i fuld gang. Der kan ikke peges på, at den ene organisering af støttesystemer er bedre end den anden. De positive resultater er opnået, hvor der er udviklet en dialog imellem institutionerne og forvaltningen, PPR, aktører fra sundhedssystemet, støttetilbud, forældre m.fl. Denne dialog kan tage udgangspunkt i barnet eller den kan tage udgangspunkt i institutionens vilkår for at inkludere, begge dele er vigtige.

Vi har også set, at der er en række forhold, der hindrer udviklingen af en positiv dialog: 1) et snævert fokus på omkostninger og ressourcer, 2) fagsprog og faglige vurderinger, der ikke korresponderer og 3) krav om diagnoser, der tvinger institutionen til at fokusere på sygdom og manglende sociale kompetencer, frem for at fokusere på mulighederne for at udvikle inkluderende børnefællesskaber.

Et inklusionsforløb fylder meget i en institution, fordi det repræsenterer en afvigelse fra den 'normale' dagligdag. Den synligste afvigelse er barnet, hvis vilkår, mentale færdigheder og adfærd afviger fra de andre børn på forskellig måde. Derfor har de tidlige erfaringer, vi har fået berettet, også et snævert fokus på det enkelte barn og omfatter bl.a. pædagogiske tvangsforanstaltninger og afskærmning. Den væsentligste afvigelse for institutionen er imidlertid, at et inklusionsbarn tvinger institutionen til at ændre vilkår og rammer for arbejdet med barnet og dermed hele institutionen, mens barnet er der. Det drejer sig bl.a. om den interne ressourcefordeling, de fysiske rammer samt organisering og opdeling af børnegruppen.

Men også 'kontrakten' med de kommunale myndigheder om tildelte ressourcer, sparring og støtte bliver anderledes, og den er afgørende for, hvordan barnets tid i institutionen forløber. Et meget vigtigt element i dette er, at der i forbindelse med inklusionsforløb etableres særlige relationer til de eksterne aktører, der er eller bliver involveret. Ofte udfordres de kendte samarbejdsrelationer, og i mange tilfælde er der flere aktører på banen, som har indflydelse på og en mening om, hvad der skal gøres for det pågældende barn. Relationer der kan påvirke og ændre institutionens måde at arbejde på.

Vi har konstateret, at institutionerne opfatter samarbejde med forvaltningen og den støtte de modtager fra forvaltningen forskelligt. Oplevelserne af, hvordan der på forvaltningsniveau prioriteres mellem de økonomiske og de pædagogisk-etiske hensyn adskiller sig fra institution til institution og fra kommune til kommune. Forskellene hænger ofte sammen med den forhistorie institutionen har for at samarbejde med forvaltningen og fra personlige relationer mellem forvaltningen og institutionen. Nogle institutioner oplever, at forvaltningen er tilbøjelig til alene at fokusere på diagnoser, laver uhensigtsmæssige organisatoriske ændringer eller alene fokuserer på omkostningerne. Andre institutioner oplever stor lydhørhed for deres vurderinger af barnets behov. Disse forskellige vurderinger af motiver og indstilling i forvaltningen har stor betydning for de enkelte institutioners muligheder for at udnytte støtemulighederne.

Vi vil først beskrive nogle af de konkrete iagttagelser, vi har gjort på tværs af de 10 cases, om hvordan forvaltningens støtte er organiseret; hvordan fremtrædende 'værktøjer', som f.eks. handleplaner og udredninger, anvendes; hvordan rammerne er – og har udviklet sig – for at tildele ressourcer og støtte til inklusionsforløb; betydningen af at der indgår faglig sparring og kompetenceudvikling; og endelig nogle erfaringer om betydningen af de personlige relationer.

## 4.1 Fra støttepædagog til inklusionsvejleder

På Ministeriet for Børn, Ligestilling, Integration og Sociale Forhold's hjemmeside er opgaven med at sikre 'Inklusion af børn og unge med behov for støtte' beskrevet således:

*"Dagtilbuddene er en integreret del af den sammenhængende børnepolitik og har som led i den forebyggende indsats en opgave i forhold til at medvirke til, at børn med særlige behov får den nødvendige opmærksomhed. Hovedparten af de børn og unge, der har behov for særlig støtte efter bestemmelserne i serviceloven, har også kontakt med de almindelige dagtilbud. Den sammenhængende børnepolitik bør derfor beskrive sammenhængen mellem på den ene side dagtilbuddenes indsats i forhold til det pågældende barn eller den unge og på den anden side den indsats, der i andet regi iværksættes efter serviceloven".*

Fokus er meget entydigt på, at der i dagtilbuddene skal gøres en indsats for det enkelte barn. På de blot 10 institutioner vi har besøgt, ser vi mange forskellige eksempler på, hvordan organiseringen af samarbejdet mellem forvaltninger, PPR, støttekorps og de enkelte institutioner fungerer. I mange tilfælde er der også en meget ringe samordning mellem Børne- og Ungeforvaltningen og Socialforvaltningen – mens vi i enkelte tilfælde har set et velfungerende samarbejde.

Den mest markante udvikling er, at støttefunktionernes rolle har ændret sig. Tidligere var det mest almindelige, at støttepædagogerne blev ansat direkte under institutionerne og tilknyttet et enkelt barn. Den første udvikling var, at kommunerne organiserede sig ved at have et samlet korps af 'støttepædagoger', 'indsatspædagoger' eller 'inklusionspædagoger' ansat direkte under kommunen, som 'udlånes' til institutionerne efter behov. Enten til et enkelt barn eller til en børnegruppe, hvor der er et særligt behov. Denne ordning indebærer en række dilemmaer, f.eks. kan støttepædagogerne have vanskeligt ved at indgå i den pædagogiske praksis på netop den institution, hun p.t. arbejder på. Hun er under en anden ledelse, tilknytningen til institution og kolleger er derfor anderledes og i nogle tilfælde kan vidensdeling vanskeliggøres.

På én institution er der i forbindelse med kommunesammenlægningerne sket en række samtidige strukturændringer i kommunen i forhold til organisering af både PPR og støttekorps etc. Støttepædagogerne, som før var ansat i de enkelte institutioner, bliver nu ansat i støttekorpset under kommunen. Forandringerne har ifølge medarbejderne og lederen bidraget til, at et af inklusionsforløbene, som vi præsenteres for, ikke har været vellykket. Gamle arbejdsgange stødte sammen med nye, og de mange forandringer gav anledning til uro, manglende fælles pædagogisk linje og manglende struktur for barnet.

En anden udvikling, som er forløbet parallelt med denne ændrede placering af støttepædagogerne, er at institutionerne oplever, at de skal bruge mange ressourcer på at beskrive barnets dårlige funktionsevne, for at der kan blive udløst midler til en støtte. "Vi skal jo beskrive et monster, for at få udløst støtte, og det synes vi jo ikke han er" udtrykkes det af en institutionsleder. Problemet er, at denne opgave opleves som kontraproduktiv, dels i forhold til at fremme institutionens fælles oplevelse af, hvad der kan støtte barnet, og dels for relationen til forældrene, der kan have svært ved at forstå, hvorfor deres barn beskrives således, selvom der opleves fremgang og pædagogerne til dagligt siger noget andet.

Disse erfaringer er ikke gået upåagtet hen i alle forvaltningerne, og vi ser også eksempler på en ændret praksis.



I en kommune (Køge) har de kørt et pilotprojekt i de sidste 3 år. Pilotprojektet indebærer, at områdelederen har fået tilført en bevilling, således at institutionerne i det pågældende område ikke længere skal søge om ekstra bevilling til støttepædagoger. Områdelederen har i stedet ansat 4 inklusionsvejledere (også kaldet inklusionspædagoger) samt et antal pædagogiske udviklingsvejledere, som skal hjælpe områdets institutioner efter behov. Hverken inklusionsvejlederne eller de pædagogiske udviklingsvejledere tæller med i normeringen. De er heller ”ikke fedtet ind i stuens kultur”, men kan se problemstillingerne udefra og vejlede i forhold til pædagogisk tilgang. Medarbejderne i den institution vi besøger, er glade for kommunens pilotprojekt, bl.a. fordi de i dag kender inklusionsvejlederne, og oplever at det er nemt at inddrage dem i institutionens arbejde.

I en anden kommune (Aalborg) er der ansat et hold af ’normeringspædagoger’, tildelt som ekstra ressourcer til institutioner i særlige boligområder eller med særligt belastede børn. Normeringspædagogens funktion er at være en ekstra ressource på stuen/børnegruppen. Normeringspædagogerne opleves som en stor støtte på den institution, vi besøger. De ansatte oplever, at normeringspædagogerne muliggør, at de kan frigøre ressourcer til de børn, der har særligt brug for dem.

I en tredje kommune (Herlev) er støttepædagog-begrebet fjernet og erstattet med pædagogiske vejledere. En pædagogisk vejleder tilknyttes en institution, når der dokumenteres behov derfor. Det vil sige at tilknytningen er koblet til optag af et eller flere børn i vanskeligheder. Den pædagogiske vejleder har i en periode sin faste arbejdsplads i institutionen og bliver således en forøgelse af normeringen. Opgaven er at vejlede institutionens personale om inklusionsstrategier med udgangspunkt i de konkrete børn, men i høj grad med fokus på, hvordan der arbejdes med hele børnegruppen.

Eksempel: Da Brian starter på stuen, er hans mor meget ked af, at han er flyttet. Moderen sidder ofte inde på kontoret hos lederen og græder og fortæller, hvor svært det hele er for hende med Brian. Den pædagogiske vejleder igangsætter i samarbejde med den nye stues personale en række initiativer som skal hjælpe Brian. Der oprettes mindre områder f.eks. afgrænset af et gulvtæppe, som kun Brian leger på, områderne placeres rundt omkring i institutionen og på stuen. Herudover opdeles stuens børn i mindre børnegrupper, så Brian stille og roligt bliver inkluderet i børnegruppen. Der igangsættes et fysisk børsteprogram (aktivitet der styrker den fysiske sensitivitet), som den pædagogiske vejleder udfører sammen med Brian. Moderen tilbydes samtaler med den pædagogiske vejleder, bevilget af korpset hvor den pædagogiske vejleder er tilknyttet.

Casen illustrerer en langt bredere måde at anvende inklusionspædagogen på. Ud over at arbejde med det pågældende barn arbejder hun i forhold til hele børnegruppen, stuen og ikke mindst i forhold til moderen, som i denne sag også er en del af inklusionsproblematikken. Hver fjortende dag arrangerer den pædagogiske vejleder desuden en vejledningsrefleksion for stuens personale, hvor hun på halvanden time gennemgår pædagogisk teori og praksis med relevans for det pågældende barn, samt faciliterer refleksion over personalets praksis. Den pædagogiske vejleder har selv en pædagoguddannelse suppleret med efteruddannelse som massage- og samtaleterapeut. Institutionens måde at arbejde med inklusion på afspejler et læringsforløb. Det er tydeligt, at den pædagogiske vejleder har igangsat en proces, hvor den pædagogiske praksis i institutionen er under forandring. En forandring som personalet

selv italesætter og beskriver som ”vi øver os”. I takt med at personalet får flere erfaringer med inklusion, justeres deres praksis.

Vi har gennem de blot ti institutioner, vi har besøgt, konstateret, at der er store forskelle på, hvornår der udløses ekstra ressourcer til et barn i vanskeligheder. Ikke blot mellem kommunerne, men også fra sag til sag. Men vi kan dog se en markant ændring i holdningen til, hvordan ekstra ressourcer skal anvendes, som tilsyneladende eksisterer på tværs af kommunerne. Hvor forvaltningerne tidligere tildelte ekstra ressourcer i form af en støttepædagog målrettet mod det enkelte barn, vælger mange nu at tildele ressourcer til den institution, der har børn i vanskeligheder. De ekstra ressourcer tildeles i form af vejledning og ekstra ’kloge hænder’, f.eks. gennem en tilknyttet pædagogisk vejleder. Dette kan være et udtryk for, at der kan opnås mere for de begrænsede midler, men det illustrerer også en ændret opfattelse af den ’rigtige’ pædagogiske praksis. Når det ses som en trend, kan det hænge sammen med en erkendelse af, at institutionerne forandrer sig gennem et inklusionsforløb i lige så høj grad, som de børn der skal inkluderes. Forvaltningen ser det derfor som vigtigt at ruste institutionerne til opgaven, i højere grad end at tildele ressourcer til det enkelte barn. Dette antager vi følges af en udvikling af inklusionsvejlederrollen, da vi har mødt flere ’inklusionsvejledere’ som beskriver deres egen rolle i modsætning til ’støttepædagogen’.

Inklusionsvejledere optræder som en pædagoggruppe, der er ansat i forvaltningen, men som tilknyttes til en institution i en periode, hvor denne har børn, der er i vanskeligheder. Inklusionsvejlederen arbejder med hele institutionens tilgang til såvel barnet/børnene i vanskeligheder som til inklusionsopgaven som helhed. Vi er i enkelte institutioner stødt på, at man omtalte en fastansat medarbejder med særlige kompetencer som inklusionsvejleder.

## 4.2 Eksterne tilbud

En anden udvikling i organiseringen af støttefunktioner er, at der med reduktionen af specialinstitutioner er sket en øgning i tilbud, hvor den enkelte institution kan aftale, at deres børn i tidsafgrænsede perioder kan deltage i forskellige former for pædagogisk ’træning’. Det kan være fysisk træning ofte udført af fysio- eller ergoterapeut, hvor der arbejdes med at styrke motorikken og den fysiske formåen, f.eks. gennem musik og dans.

En kommune har etableret en ordning kaldet ’motorikken’, som både forældre og institutioner kan henvende sig til uden at skulle have en henvisning. Institutionen vi besøger, benytter ’motorikken’ som en ressource. Her arbejder fysioterapeuter og talepædagoger, som kan tilbyde forløb for det enkelte barn og vejledning til forældre og til institutionen. Deres erfaring er, at der ofte i forbindelse med børnenes forløb sker en udvikling ved at andre eksterne eksperter tilknyttes (talepædagog og psykolog). To konkrete oplevelser illustrerer dette.

Eksempel: Linda er i starten meget klodset og har nærmest klippekort til skadestuen. Derfor udvirker pædagogerne, at Linda kommer i ’motorikken’ og gennemgår et forløb på 3 mdr. Det er pædagogernes tanke, at Linda har været understimuleret i dagplejen og derfor skal styrkes fysisk. Linda er meget glad for forløbet i ’motorikken’ og har stor gavn af det, ikke mindst fordi der ikke er så mange børn, så hun får masser af voksenkontakt.

Eksempel: En dreng ved navn Tristan starter tidligt i ’motorikken’, og med deres støtte sættes der samtidig gang i en udredning af ham. Tristan undersøges både af en psykolog og af

en talepædagog, og 'motorikken' opfordrer institutionen til at søge om en støttepædagog til Tristan. Tristan får tildelt 11 timer om ugen i støtte fra støttekorpsset. Den pædagog, som primært er på Tristan, fortæller, at det var værdifuldt at få en sparringspartner i støttekorpsset i forhold til arbejdet med Tristan. Hun fortæller også, at hun får frigjort tid til at lave de aktiviteter, som 'motorikken' havde anbefalet, men som hun grundet manglende ressourcer ikke tidligere havde magtet. 'Motorikken' bidrager også positivt i forhold til forældrene, som oplever, at Tristan har stor glæde af tilbuddet.

### 4.3 PPR, sundhedssystemet og psykologerne

Der har ikke deltaget repræsentanter fra PPR eller andre eksterne aktører i historieværkstederne. Vi har derfor kun data om institutionernes oplevelse af samarbejdet. Det er dog tydeligt fra de mange fortællinger, at samarbejdet med PPR er afgørende for inklusionsforløbene. Det skyldes først og fremmest, at PPR's vurdering er udslagsgivende i forhold til, om der kan tildeles ekstra ressourcer til et inklusionsforløb. PPR kan dog også spille en vigtig rolle som faglig støtte og sparringspartner.

Igen ser vi, at relationen mellem institution og PPR opleves og er udviklet meget forskelligt i de forskellige kommuner. I nogle tilfælde opfattes PPR alene som en instans, man henvender sig til for at få udløst flere ressourcer, hvorimod deres faglighed ikke anses for at være brugbar, da personalet her "ikke kender barnet fra hverdagen". Personalet i en institution beskriver, at de ikke benytter sig af PPR som rådgiver, men som en instans, de henvender sig til for at få flere ressourcer i form af timer til børn, som kræver ekstra indsats. De benytter ikke psykologen, fordi de ikke mener, hun er dygtig nok, men bruger i stedet den lokale skolepsykolog eller en privat psykolog efter behov.

Dette personales forståelse af dygtighed illustrerer et grundlæggende dilemma. De henviser nemlig til evnen til at se barnet og relatere barnets reaktioner til den kontekst, det er i. En evne, der hænger tæt sammen med det at have en daglig omgang med barnet, at opleve når noget lykkes og at være opmærksom på, hvad der kan være en hindring for, at barnet kan skabe sociale relationer. Forhold som de finder svære at formidle. Heroverfor står psykologen fra PPR, som relaterer mødet med barnet til en mere generel teoretisk viden om de forskellige mentale og sociale problemer, børn kan være i.

Problemet kan være, at det er svært at få etableret en fælles forståelse af og et fælles mål omkring 'barnets bedste'. Institutionens forståelse hænger sammen med at få deres hverdag til at fungere, og PPR personalets forståelse er domineret af, at de skal fordele de begrænsede ressourcer bedst muligt. I andre institutioner nævnes det, at det er svært at udvikle dialogen med PPR, fordi personalet her ofte skifter, så der ikke kan etableres en mere langsigtet faglig dialog. En tredje faktor er, at tiden der kan gå til at behandle en sag i PPR, opleves meget forskelligt. Institutionen, der ser barnet hver dag og nu efter mange overvejelser har besluttet sig til at lave en indberetning, oplever kun, at det går for langsomt, mens barnet for PPR i starten er endnu en sag i en sagsbunke, der skal afklares.

Vi hører om tilfælde, hvor manglende opbakning fra forvaltningen bidrager til, at et inklusionsforløb blev meget langtrukket og kræver mange ressourcer fra institutionen. Centrale fagpersoner i PPR (psykologen) blev udskiftet gentagne gange i forløbet, med det resultat, at sagen ikke flyttede sig, fordi den ny-ansatte psykolog hver gang skulle bruge tid på at sætte sig ind i sagen og danne sig sin egen mening om den. Det betød, at det blev meget svært at træffe nogen beslutninger i sagen, og det bidrog til, at forældresamarbejdet stod i

stampe. Forældrene benyttede tomgangen til forhaling af en udredning af barnet. Netværksmøderne med fagpersoner fra kommunen fungerede heller ikke, og dagsordener blev ikke overholdt.

Omvendt er der også eksempler på, at pædagogerne oplever, at det har en stor og positiv betydning, at psykologen fra PPR er tovholder igennem hele forløbet, hvor handlingsplanen bliver justeret i forhold til ny status for barnet. En institution samarbejder med kommunens sundhedsplejerske om forældresamarbejdet. De udnytter, at sundhedsplejersken i forvejen har et kendskab til familierne.

Der er også flere eksempler på, at samarbejdet mellem institutionen og PPR udvikler sig positivt.

Eksempel: I en kommune var der skabt en fælles indstilling mellem institutionen og PPR om, at Bjørn ikke skulle starte i skolen med et nederlag. Institutionen gjorde meget for, at der skulle være vedvarende opmærksomhed på Bjørn og hans udvikling, når han startede i skolen. Dette blev muligt, bl.a. fordi PPR bidrog til forløbet gennem netværksmøder og kendskab til/kontakt med klasselærer. På den måde kan PPR bruge hele den tidligere historie om Bjørn, og således viderebringe en masse vigtig information til skolen. Psykologen i PPR, der kender Bjørn fra institutionen, er ydermere den samme, som er skolepsykolog på netop den skole, hvor Bjørn starter. Da vi besøger institutionen, er der er positiv udvikling i gang for Bjørn, som selv har udtalt, at han nu ”øver sig i at gå i skole”. Tidligere omtalte han sig selv som ”den, der slår”.

I andre tilfælde har samarbejdet også været positivt, og det ses især når PPR bidrager mere generelt til institutionens arbejde med inklusion, f.eks. ved at stå for supervision eller refleksionsmøder. I flere institutioner fremhæves det som vigtigt, at institutionen prioriterer fælles drøftelser af det enkelte barns vilkår eller af inklusionsproblematikken bredere. Det kan være PPR personalet, en anden ekstern konsulent som institutionen kender, eller det kan være en inklusionsvejleder eller en blandt personalet med særlige kompetencer, der tager initiativet til en sådan drøftelse.

I en kommune har man etableret en såkaldt ’åben konsultation’, der anvendes som første skridt i udredningen af, hvad et barn i vanskeligheder har brug for. Det er en åben rådgivning, og kan betragtes som første trin, før man henvender sig til PPR. Her sidder forskellige fagpersoner som f.eks. en psykolog, en talepædagog og en sundhedsplejerske. Den åbne konsultation fungerer som et forum, hvor en institution kan få tid, hvis personalet møder udfordringer med inklusionsforløbene. Der forudsættes således ikke en diagnose, før man kan få støtte.

Opsamlende kan der peges på, at vi ser positive resultater, når der bruges ressourcer på at udvikle samarbejdet mellem institutioner og PPR. Især når det prioriteres at styrke det generelle samarbejde og ikke blot bringe det op, når der er tale om en enkelt sag. Gode eksempler er etablering af supervision omkring inklusion og fastlæggelse af principper for samarbejde om overgange fra institution til skole.

#### **4.4 Faglig sparring og udveksling**

Der er meget forskellige erfaringer med den faglige sparring institutionerne får af fagprofessionelle i kommunen.

På én institution oplever de ikke, at de til møder med PPR får faglig/tværfaglig sparring, som kan være med til at kvalificere det næste pædagogiske træk i forhold til barnets udvikling. PPR roser institutionen for dens arbejde med inklusion, men kan ikke selv bidrage med så meget.

På en anden institution har man oplevet de løbende møder (hver 2. måned) med en psykolog fra PPR som vældig positive. Det, at der er en central tovholder, bliver oplevet som en garanti for en sammenhæng i indsatsen frem mod inklusion af barnet.

På én institution oplevede de et pædagogisk dilemma i forhold til samarbejdet med den/de støttepersoner, som varetog specialtræning af et barn med vanskeligheder inden for autismespektret. Kommunen tillader ikke, at daginstitutioner selv arbejder med denne type af træning (ABA-træning), men samtidig giver de bevilling til træningen i eget hjem. Personalet oplevede, at den aktuelle træningsform stod i kontrast til institutionens pædagogiske linje, samtidig med, at de anerkendte, at barnet havde nytte af den. De oplevede derfor, at det var svært at finde fælles fodslag om en samlet indsats med støttepersonerne omkring barnet.

#### **4.5 Diagnoser, handleplaner og udredning – tidlig indsats**

Et forhold, der er helt afgørende for et inklusionsforløb, er om barnet allerede fra det starter i institutionen har en udredning/diagnose, eller om det er noget, der først iværksættes på initiativ fra institutionen. Inklusionsprocessen går som regel betydeligt lettere i de tilfælde, hvor der fra starten foreligger en handleplan med nogle klare retningslinjer for arbejdet. I de tilfælde er også ressourcerne på plads fra starten, hvilket giver langt bedre muligheder for en god start på inklusionsforløbet. Ofte er forældrene også kommet længere i deres bearbejdning af, at deres barn oplever nogle særlige vanskeligheder, og har derfor lettere ved at indgå i et samarbejde. Ligesom samarbejdet med forvaltningen og PPR er lettere, når der allerede foreligger en diagnose og en handlingsplan, der kan samarbejdes om. Sådanne erfaringer fremhæves ofte, når institutionerne argumenterer for, at det er en stor fordel med en diagnose.

I de tilfælde, hvor det er institutionen selv, der er de første til at sætte fokus på problemerne, opstår der ofte en lang proces, hvori forskellige opfattelser af barnet og dets situation og vanskeligheder brydes. I nogle tilfælde opstår der konflikter og uenigheder internt i personalegruppen, mellem personale og forældre eller mellem institution og forvaltning. Resultatet er, at handling og målrettet indsats forsinkes, og at problemerne ofte blot vokser i denne fase.

Der er nogle grundlæggende dilemmaer knyttet til denne proces, som er medvirkende til at vanskeliggøre samarbejdet. Institutionen og personalet er i kraft af deres tætte kontakt med barnet ofte dem, der først bliver opmærksomme på de vanskeligheder, barnet er i. Samarbejdet med forældrene er ofte vanskeligt, da det præges af en svær og ofte sorg- og skamfyldt erkendelse. Ligesom forældrene i nogle tilfælde ikke kun er en del af løsningen men også en del af problemet.

Den fase, hvor de første symptomer på afvigende adfærd viser sig, blev i mange af fortællingerne tillagt stor opmærksomhed. Det er en udvikling, hvor man, som en pædagog beskrev det, ”i høj grad famler sig frem”. Når forløbet så efterfølgende oprulles i et historieværksted, kan personalet blive opmærksomme på, hvordan deres erkendelse af barnets vanskeligheder udviklede sig gradvist. Dette førte ofte til reaktionen: ”bare vi dog havde handlet hurtigere”.

Oplevelsen af et krav om diagnose som en forudsætning for ressourcetildeling, er i denne sammenhæng et centralt dilemma. Det er en alvorlig beslutning for en institution at lave en indberetning, der kan føre til, at et barn kommer til udredning hos psykolog og/eller læge og evt. ender med at få en diagnose. Når beslutningen træffes, går der en periode forud, hvor mange

forskellige symptomer, reaktioner og hændelser tilsammen giver et grundlag for at institutionen vælger at indberette. En udløsende faktor er ofte, at der omkring barnet er opstået behov for at organisere hverdagen særligt, og at der kræves ekstra ressourcer til netop dette barn. Tildeling af flere ressourcer er ofte knyttet tæt til, at der foreligger en diagnose eller en udredning fra psykolog eller læge. Som tidligere omtalt, betyder det, at institutionen i indberetningen skal lægge særlig vægt på de forhold, der fremhæver barnets dysfunktioner. Dette kan stå i modstrid med ønsket om at støtte barnet og sikre støtte til inklusion i hele børnegruppen. Derfor venter institutionen nogle gange længere med at sætte gang i en udredning, end man i tilbageblikket vurderer som det rigtige.

Der savnes således i høj grad nogle rammer, der kan give institutioner støtte til at foretage denne første vurdering, og måske også mulighed for tildeling af ekstra ressourcer i en periode, før der foreligger en diagnose. Mange af historierne peger på, at der netop gennem en tidlig indsats kan skabes et grundlag for en succesfuld inklusionsproces. Der er således behov for, at institutioner kan få støtte på baggrund af en 'mistanke-diagnose', som ikke fordrer, at sundhedspersonale har udredt barnet. Det kan blive resultatet, men der er mange tiltag, som kan og bør gøres før en egentlig udredning.

En sådan blød diagnose eller mistanke-diagnose, vil dog kræve, at der opstilles nogle retningslinjer for, hvad den bør omfatte og bygge på. Det kunne være et relevant udviklingsarbejde.

I en kommune har man etableret en åben konsultation ved PPR, som giver denne mulighed. Det er dog fortsat vanskeligt at få tildelt ekstra ressourcer. Andre kommuner har på forhånd besluttet at tildele såkaldte normeringspædagoger til institutioner i socialt belastede områder eller sikre en generel mulighed for at trække på inklusionsvejledere. Perspektivet i disse tilfælde er, at det er institutionens ressourcer, der styrkes og ikke ressourcer, der er fast bundet til det enkelte barn.

## 4.6 Overgange

Tidslinien i historieværkstederne startede med 'den første kontakt' og sluttede med 'barnet forlader institutionen'.

Disse to begivenheder er meget centrale i oplevelsen af inklusionsforløbet. Meget kommer til at afhænge af, hvordan forløbet gribes an fra starten, og hvordan behovet for støtte afdekkes. Og meget hjerteblod og mange forhåbninger er koblet til ønsket om, at barnet får gode rammer, når det fortsætter i skole eller andre institutioner, og at det arbejde som institutionen har indledt fortsættes og anerkendes i det videre forløb for barnet.

### 4.6.1 'Den første kontakt'

Der er grundlæggende to forskellige fortællinger om det første møde. Den ene, hvor det først er i institutionen at vanskelighederne opdages, og den anden, hvor det vides på forhånd.

Den første handler om de børn, der kommer 'uden brugsanvisning', hvor det er institutionspersonalet, der er afgørende for, at barnets vanskeligheder i forhold til at blive inkluderet i børnegruppen bliver opdaget, erkendt og endelig handlet på. Denne proces er ofte vanskelig

og fyldt med frustrationer. Vanskelig i forhold til forældrene, der selv er i en svær og sorgfyldt erkendelsesproces, og frustrerende i forhold til forvaltning, PPR og evt. andre sundhedsaktører, der fordrer udredning og/eller diagnose, før der kan tildeles de ekstra ressourcer, det kræver at møde et sådant barn.

Eksempel: Brian starter som 1,5 årig i vuggestuen på institutionen Dalen. Han kommer fra en anden vuggestue, og der er ingen overlevering fra den anden vuggestue, ej heller fra hans forældre. Brian opleves som en dreng, der er meget glad for personalet, men man kommer aldrig rigtig i kontakt med ham. Brian viger fra øjenkontakt, men søger fysisk nærhed. Kontakten til de andre børn er også overfladisk, han er aldrig rigtig helt til stede. Pædagogerne beskriver, at Brian ofte taler i tåger, og at det ikke er relevant, det han siger, i forhold til hvad resten af gruppen taler om. Undervejs i Brians forløb dør hans moster, hvilket påvirker ham meget. Han taler meget om hendes død, og har en fantasi om, at himlen bare kan åbne sig, så hun kan komme ned. Ligeledes har han en fantasiven, Benny, som hjælper ham, når han har det skidt. Pædagogerne beskriver, at de er 'on and off' bekymret for Brians adfærd, men slår det hen med, at han er ny og senere, at han er i sorg over sin mosters død. Først senere, da Brian skifter stue, bliver en inklusionspædagog tilknyttet ham i et forsøg på at forstå og finde en tilgang til ham, som han kan 'profitere af'.

Det er kendetegnende for denne type historier, at personalet konkluderer, at det var alt for sent, at de valgte at gøre noget. Det gælder ikke mindst i forhold til forældrene. Hvilket illustrerer hvor vanskelig denne fase er, fordi fokus på det atypiske netop udfordrer ikke mindst forældrenes ønske om, at alt er normalt. Som vi kommer tilbage til i afsnit 5, er det afgørende, at forældrene er med i denne proces. Pædagogerne ved, at det ikke går uden forældrenes samarbejde, og at tiden er knap. Men der er kun sjældent ressourcer til opgaven med forældrene. Dem skal man 'stjæle sig til'.

Den anden type fortælling handler om børn, der starter med en kendt diagnose eller udredning og med forældre, der i større eller mindre omfang er klar over dette, og samarbejder mere eller mindre om at finde den bedste måde at skabe rammer for barnet.

Denne situation er naturligt blevet hyppigere i takt med, at man i mange kommuner har oprettet særlige inklusionspladser eller 'specialpladser'. Der er lidt forskellige måder at administrere sådanne pladser på blandt de kommuner, vi har hørt om. Den grundlæggende ide er, at kommunen opretter et fast antal pladser til børn i vanskeligheder. En af de institutioner vi besøgte, havde ud over de to 'almindelige' stuer således en særlig stue, der havde 8 basispladser med en bemanding på 4 pædagoger. Institutionen var således altid rustet til at modtage børn med særlige inklusionsbehov. Det gode ved dette er, at man fra starten forholder sig til, hvad der skal til for at skabe et godt forløb, samt at der allerede er allokeret ekstra ressourcer. I andre tilfælde har man valgt at knytte en inklusionsvejleder (eller lignende) fast til nogle institutioner.

#### 4.6.2 'Barnets ophør i institutionen'

De fortællinger vi hørte, havde næsten alle – trods de vanskeligheder der måtte have været – en slutning, hvor institutionen var bekymret for, hvordan den videre tid i skolen eller en specialinstitution skulle forløbe.

Institutionen har opbygget en konkret erfaring med det pågældende barn, og personalet har opnået et stort kendskab til, hvad det er godt at gøre og hvad det ikke er. Frustrationerne går ikke på en kritik af det sted, barnet skal hen, men en bekymring for, om alt det de nu har

opnået i forhold til barnets udvikling, vil 'gå fløjten'. Enten fordi den relevante viden om barnet er svær at formidle, eller fordi der ikke bliver lyttet. Pædagogerne vil så at sige meget gerne sende børnene videre 'med en brugsanvisning'.

Dette kan vanskeliggøres af, at den pædagogiske indsigt og faglighed er meget forskellig i en skole og i en daginstitution. Dog blev der i nogle af fortællingerne lagt vægt på, at nu hvor der oftest er pædagoger ansat i indskolingen, kan det være lettere at formidle erfaringerne.

Igen er det sådan, at opgaven med at overdrage børnene til skolen ikke udløser ekstra ressourcer, tiden skal tages fra det andet arbejde. For pædagogerne og institutionen er 'en god videre færd i livet' dog på mange måder det, som gør at resultaterne af deres arbejde kan blomstre. Derfor ofres der mange steder ganske mange ressourcer på opgaven, og frustrationerne bliver endnu større, når det ikke lykkes.

Eksempel: I et forløb med en stærkt udad-reagerende dreng, der i starten opfattes negativt af alle, lykkes det for personalet at 'vende mønten', så han ved forløbets afslutning kan indgå i lege med andre børn og har fået venner. Da han skal i skole udtrykker pædagogerne bekymring for, hvordan kampen for at 'vende mønten' skal forsætte. De ser den positive udvikling som et resultat af deres pædagogiske tilgang, struktur, tydelighed, små legegrupper, jagten på den gode historie, at turde fejle når man øver sig på at blive bedre osv. De udtrykker en stor frustration over risikoen for, at alt det de har opbygget og lært ikke bruges til at inkludere ham i skolen.

I flere af fortællingerne har institutioner påtaget sig opgaven at sikre en bedre overgang.

Eksempel: Da en dreng med autisme, som det har taget flere år at få inddraget i fællesskaber med andre børn, skal i skole, har lederen og pædagogerne insisteret på at få et møde med skolen inden drengen skal starte, således at han vil blive givet ordentligt videre. Overleveringen bliver rigtig god, og drengen trives i skolen.

Opgaven at sikre gode overgange ser ud til at have fået mere fokus, og der er en række positive eksempler, men de har alle forudsat, at der er blevet prioriteret ressourcer til det. I nogle sager har inklusionspædagogen fulgt med i skolen i de første måneder.

Fra såvel de positive som de negative historier kan der drages den konklusion, at hvis der investeres ressourcer i at støtte børn og de institutioner de forlader i at håndtere overgangene, vil der vindes meget, som ikke senere skal genetableres. Det kan f.eks. ske ved, at der bliver tilknyttet en inklusionspædagog, der følger med over i skolen og der kan videregive institutionens erfaringer, eller det kan ske ved, at en pædagog fra skolen arbejder i institutionen nogle måneder, inden barnet starter i skole. Fra institutionernes side påpeger man behovet for, at de erfaringer institutionen har opnået inddrages som en aktiv og formaliseret vigtig del af grundlaget, når et barn skifter til skole eller specialskole. Det bør ikke kun være noget, som institutionen kæmper for, fordi de kender barnet og føler for det.



## 5 SAMARBEJDET MED FORÆLDRENE

På langt de fleste af historieværkstederne var samarbejdet med forældrene til børnene i særlige vanskeligheder et vigtigt tema. Forældrene udgjorde nogle gange en del af problemet, men de var næsten altid også en del af løsningen. Nogle steder var det en stor udfordring, og en opgave som tog på kræfterne for pædagogerne, at få samarbejdet til at fungere.

Samarbejdet med forældrene er en arbejdsopgave, som ligger ud over det daglige arbejde med børnene, og ofte ikke betragtes som en selvstændig arbejdsopgave, som der er sat tid af til. Det er også en arbejdsopgave, der ofte ligger ud over de faglige kompetencer, som pædagogerne føler sig fortrolige med. Det er yderst følsomt at tage problemerne op med forældrene. En del forældre vil gerne undgå indblanding fra eksterne. De kan, ofte med rette, være bange for, at der sker en stigmatisering af barnet, som kan være svær at komme ud af igen. De håber, at vanskelighederne vil gå over med tiden. Pædagogerne kan blive mødt med afvisninger eller med krisereaktioner: angst for fremtiden, fortvivlelse, sorg, skyldfølelse, vrede, magtesløshed mm. Det er ikke alle pædagoger, der føler sig klædt på til dette, og specielt er det ikke alle institutioner, der har plads til at prioritere støtten til forældrene.

Udfordringerne i relation til forældresamarbejdet kan for pædagogerne tage sig meget forskelligt ud afhængig af ressourcerne hos både forældre og barn. Set fra pædagogernes synsvinkel kan man groft inddele i tre scenarier: 1) forældre, som godt kan magte og håndtere, at deres barn er i problemer, 2) forældre, som hidtil har fungeret godt, men som har svært ved at håndtere den situation, at deres barn er i vanskeligheder, og 3) forældre, som af sociale, psykiske eller fysiske årsager har så svært ved at magte at være forældre, at det går ud over barnet, der som følge af forældrenes vanskeligheder også kommer i vanskeligheder. Indsatsen fra institutionens side afhænger i nogen grad af den aktuelle kontekst.

### 5.1 Børn i problemer og forældre med overskud

Eksempel: Bertil havde en rigtig dårlig start i børnehaven. Han blev visiteret dertil som 4-årig med en diagnose inden for autismspektret. En nyansat pædagog (og en anden ansat lige efter) var helt overbeviste om, at de sagtens kunne arbejde med børn med autisme, og de bliver sat på opgaven. Det lykkes bare ikke for dem, de formår ikke at løfte opgaven, hverken han eller de andre pædagoger har de kompetencer, der skal til for at indkøre et mindre barn med autisme. Teamet på den stue, hvor Bertil starter, er nyt og de arbejder tilmed efter en ny struktur. Forældrene er blevet anbefalet institutionen, som har ry for at være rigtig god til inklusion, men de bliver hurtigt usikre på, om pædagogerne magter opgaven. De begynder at stille krav til pædagogerne, hvilket ikke mindsker stressniveauet. Personalet oplever forældrene som 'insisterende' i forhold til Bertil. Nogle opfatter dem som brokkende og u-samarbejdsvillige. Forældrene kæmper for, at tingene skal gøres rigtigt, og overvejer i en periode at tage deres dreng ud af institutionen. Institutionen er i kaos. Forældrene betaler for at få en konsulent på barnet. Da den oprindelige pædagog, som skulle have taget imod, kommer tilbage, får hun grebet tingene anderledes an, og Bertil får en ny start. Der kommer meget mere struktur ind i hverdagen, og det sætter gang i hans udvikling. Han begynder langsomt at få positive oplevelser med opgaver, som han ikke selv troede, at han kunne. Han får også en god ven i en af de andre drenge i børnehaven. Forældre oplever den positive udvikling og får tillid til, at pædagogerne kan hjælpe deres søn. De stopper med at betale for den eksterne konsulent. De kæmper fortsat meget for Bertil, men er lydhøre og har tillid til institutionen.

Forældrene stiller i denne case krav til institutionen. Barnet har en diagnose, allerede da han starter i institutionen, og forældrene er i tvivl, om institutionen kan give deres dreng de rammer, han har brug for. Da institutionen begynder at få styr på situationen og magte opgaven, og drengen begynder en positiv udvikling, bliver forældrene rolige og får genskabt tilliden til pædagogerne. De stiller stadig krav, men det opfattes nu med udgangspunkt i et gensidigt tillidsfuldt forhold.

Casen peger også på, hvor stor sårbarhed inklusionsarbejdet er præget af. Denne institution havde en del års erfaring med at arbejde inkluderende, og alligevel gik det galt for dem. Det kræver stor ekspertise at arbejde inkluderende i børnehøjde og denne case illustrerer at ekspertisen må være til stede hele tiden. Casen viser også, at selvom nogle kolleger udadtil giver udtryk for at kunne magte opgaven, så må der være en kollektiv bevidsthed og opfølgning på, om opgaven er for svær.

I institutioner, som har mindre erfaring med inklusion end denne, og som ikke i tide får rettet på indsatsen, er der stor sandsynlighed for, at forældre med overskud til det vælger institutionen fra, hvis den ikke lever op til deres forventninger om at imødekomme deres barns behov. Hvis det pædagogiske personale ikke på egen hånd – eller med støtte fra det kommunale system – er i stand til at løse opgaven, så opstår den sociale skævvridning. De forældre, der har råd og overskud til det, vælger det offentlige tilbud fra og finder private løsninger. Forældrenes ressourcer og overskud kan på den måde komme til at have væsentlig indflydelse på, hvilken hjælp barnet modtager.

## 5.2 Børn i problemer, som skaber forældre i problemer

Eksempel: Theis starter som 2-årig i vuggestuen, og det viser sig hurtigt, at drengen kommer ud i problemer socialt. Han bider og slår både børn og voksne. Efter nogle måneder vælger pædagogerne at indkalde forældrene til et møde, hvor de fortæller om deres bekymringer for Theis. Forældrene synes, at institutionen er meget hurtig til at sætte mærkat på barnet, og mener, at drengens vanskeligheder hænger sammen med, at hans sprog ikke er så godt. Pædagogerne tolker det, som om forældrene prøver at bortforklare, at deres dreng har nogle sociale problemer, og at han har brug for støtte i hverdagen. Det bliver til et meget langt og for personalet dybt frustrerende forløb, hvor børnehaven gentagne gange tager initiativ til, at der bliver afholdt møder med professionelle fra forvaltningen, men uden at der sker noget efterfølgende. Forældrene forsøger samtidig at få de fagprofessionelle til at give en anden vurdering af drengen end den, pædagogerne i børnehaven giver udtryk for. Forløbet bliver yderligere trukket i langdrag, fordi der sker en stor udskiftning af specielt psykologerne i forvaltningen, hvilket betyder, at den nyansatte hver gang skal have tid til at sætte sig ind i sagen, før der kan handles. Efter flere års stilstand, hvor problemerne er fortsat, kommer der endelig en støttepædagog på, som råder personalet til at lægge vægt på 'den gode fortælling' og er med til at skabe forandring i den pædagogiske indstilling og rammerne omkring Theis. Det bevirker at drengen nu bliver valgt til af de andre børn. Efterfølgende kontakter lederen igen forvaltningen med henblik på at få gennemført en egentlig udredning. Denne gang bakker både forvaltningen og forældrene op.

Forældrene i casen har svært ved at erkende og acceptere, at deres barn er i problemer. Samtidig opfatter personalet forældrenes erkendelse som en forudsætning for, at de kan gøre en pædagogisk indsats i forhold til drengen. Der opstår en situation, hvor forældre og pædagoger kommer til at modarbejde hinanden, og hver for sig forsøger at få forvaltningen med over på 'deres side'. Pædagogerne oplever, at forældrene ikke vil se problemerne i øjnene, og presser på for at få en udredning, mens forældrene oplever, at pædagogerne vil

presse en diagnose ned over hovedet på deres barn, men uden at de reelt formår at stille noget op over for drengens vanskeligheder. Først da forældrene i praksis oplever, at indsatsen ikke handler om at få sat et stempel på drengen, men om at støtte ham bedst muligt, kan de åbne op og gå ind i et samarbejde.

Vi hørte i historieværkstederne flere eksempler på, at personalet - på trods af lovgivningens intentioner - oplevede det som nødvendigt at understrege barnets mangler og problemer for at få udløst ekstra ressourcer. Netop den bestræbelse var samtidig med til at vanskeliggøre samarbejdet med forældrene, som havde stærkt brug for at deres barn, uanset vanskeligheder og problemer, blev set og forstået netop ud fra dets styrker og ressourcer. Det var meget belastende for forældrene, når det massivt var barnets problematiske adfærd eller manglende ressourcer, der blev trukket frem (se afsnit 4.5).

Pædagogerne i casen har svært ved på egen hånd at skabe forandring i situationen og relationen til forældrene. Det er først, da der kommer en støtteperson på udefra, at der sker en bevægelse. Dette var langt fra unikt for denne case; det var i mange tilfælde input fra en eller flere eksterne, som skabte en forandring i tilgangen til barnet og i sammenhæng med dette en forandring i barnets adfærd.

I de fleste af de inklusionsforløb, vi hørte om, var det en svær proces for forældrene at erkende, at deres barn stødte ind i vanskeligheder i institutionen, og i mange af forløbene var det en udfordrende opgave at få skabt en fælles forståelse af situationen mellem pædagoger og forældre. Forældrene modtog kun sjældent professionel støtte andre steder fra, og nogle af dem kunne trække hårdt på personalet i daginstitutionerne. Personalet havde kun sjældent professionelle kompetencer i forhold til at forstå og håndtere forældrenes følelsesmæssige reaktioner. Det blev også kun sjældent betragtet som en arbejdsopgave på linje med de andre opgaver. Som en pædagog sagde: ”Man får ikke ekstra ressourcer til forældrene, kun til børnene”.

Manglende fælles linje i samarbejdet mellem pædagoger, forvaltning og forældre kommer i casen til at forhale processen og får som konsekvens, at der går meget lang tid, før barnet får den hjælp og støtte, som han har brug for.

Også denne problemstilling fik vi beskrevet i flere af historieværkstederne. I casen var det bl.a. den stor personaleudskiftning blandt psykologerne i PPR, som bidrog til, at kontinuiteten og opfølgningen blev mangelfuld. Andre steder kunne det fx være omstruktureringer og ændringer i forvaltningens praksis, som bidrog til at forhale processen.

I den aktuelle case valgte pædagogerne at involvere forældrene i deres bekymring på et ret tidligt tidspunkt, efter at barnet var startet i institutionen. Det var også den generelle holdning fra pædagogerne, at det var vigtigt at tage bekymringerne op med forældrene så hurtigt som muligt i den daglige kontakt: ”Det er de første, som vi skal bekymre os sammen med, det er vores vigtigste medspillere”. Dog blev det samtidig oplevet som en balancegang at italesætte bekymringerne uden at komme til at skubbe forældrene fra sig. Tilliden mellem forældre og personale var på en gang noget, der blev skabt i den daglige dialog om barnets oplevelser og adfærd i institutionen, og samtidig var det noget, som man skulle passe på ikke at ødelægge ved fx at konfrontere forældrene for massivt med bekymringerne i forhold til deres barn. Det gik igen i mange cases, at når personalet forholdt sig aktivt inkluderende og konstruktivt til barnet i vanskeligheder og der begyndte at ske positive ændringer, så blev forældrene tillidsfulde.

### 5.3 Forældre i problemer, som skaber børn i problemer

Eksempel: Ahmed overflyttes fra en institution til en anden som et sidste forsøg på at undgå en tvangsfjernelse fra hjemmet. Han har sammen med forældrene længe boet i en flygtningelejr. Moderen er diagnosticeret med PTSD og Ahmed som andenhånds-traumatiseret. Der sættes i starten massivt ind med hjælp og støtte fra kommunen for at rette op, og der er mange professionelle involveret. Personalet får undervisning og vejledning af psykologen fra PPR i at arbejde med traumatiserede børn. Både mor og barn græder meget og har svært ved at slippe hinanden. Støttepædagogen er knyttet både til mor og barn og tager sig i starten mest af moderen. Moderen er med i børnehaven i et helt år, før hun er klar til at efterlade Ahmed der. Moderen bliver ind imellem indlagt på psykiatrisk afdeling, og pædagogerne skal finde ud af at snakke med Ahmed om dette. Undervejs skal de tage mange kampe om fortsat at få tildelt tilstrækkeligt støttetimer til drengen. De var blevet lovet så meget, men når det kom til stykket, var det svært at få støtten. Langsomt bedres drengen følelsesmæssigt og socialt, og forløbet i børnehaven ender med, at han er en glad dreng, der er klar til en normal skolegang. Moderen er meget glad for forløbet og den gode relation hun har fået til personalet undervejs, og personalet oplever det som en succes.

Casen illustrerer værdien af en omfattende tidlig indsats og støtte. Det lykkes gennem en massiv indsats at få både mor og barn i bedring og undgå tvangsfjernelse, til stor glæde for alle parter – og formodentlig også med en betydelig økonomisk besparelse for kommunen.

I den aktuelle case blev der allerede fra starten afsat midler til, at støttepædagogen kunne fungere som støtte også for moderen. Det var dog det eneste tilfælde, hvor vi hørte om, at der var blevet sat ressourcer af i regi af daginstitutionen til at håndtere forældrenes problemer.

Pædagogerne i casen modtog undervisning og supervision fra kommunen for at kunne arbejde med traumatiserede flygtninge. Dette blev set som et vigtigt element i at sikre et succesfuldt forløb.

Vi hørte om andre inklusionsforløb, hvor personalet oplevede forældrenes situation som meget krisefuld, men uden at de havde mulighed for at gøre noget, og uden at forældrene kunne få støtte andre steder i systemet.

Eksempel: En far lider af PTSD efter en tid som soldat, og hans evne til at fungere som forælder er meget nedsat. Han kan fx ikke tåle at høre barnegråd, fordi det minder ham om krigen. Faren mister for en tid samkvemsretten med sine børn, mens han kæmper en kamp med systemet for at få anerkendt krigsskaden. Det lykkes at få systemets anerkendelse og en plads på et hjem for krigsveteraner. Derfra kan han nu igen se sine børn.

I disse cases udgjorde forældrenes vanskelige situation en stor del af den samlede problemstilling omkring barnet. Der var mange stærke følelser involveret både fra forældre og pædagoger.

En pædagog fra en anden institution fortæller om en samtale med en meget ustabil far: ”Det er noget af det mest modbydelige overhovedet, jeg har oplevet”. Pædagogen har tydeligvis ikke været klædt på til at håndtere denne samtale. I dette forløb arbejder personalet en tid uden faglig supervision, hvilket medfører en stor følelsesmæssig belastning og udtrætning. Den modvirkes dog af, at der relativt hurtigt kommer vejledning på det pædagogiske arbejde med barnet.

## 5.4 Støtte-foranstaltninger målrettet forældre

Vi hører mange beretninger om, at der går for lang tid, før der bliver handlet på problemerne, og i en del tilfælde hænger det sammen med en mangelfuld dialog med forældrene. I en kommune har man forsøgt at understøtte dialogen gennem en rådgivningslinje.

Eksempel: Dagtilbuddet i en kommune har etableret en telefonisk pædagogisk rådgivningslinje til forældre. Den er rettet mod alle forældre, ikke kun forældre til børn i særlige vanskeligheder. Forældrene kan efter nærmere aftale ringe til lederen eller til en pædagog i barnets egen institution og få en fortrolig samtale, hvor de kan få hjælp til at håndtere problemstillinger i hverdagen. Det kan fx handle om håndtering af konflikter mellem barn og forældre i særlige situationer, relationer til søskende eller den ene eller den anden forælder. Udgangspunktet for samtalerne er, at hvis barnet skal ændre adfærd, så må omgivelserne og interaktionen med barnet ændres. Der er afsat ressourcer til én ugentlig samtale i hver institution.

Rådgivningslinjen giver en mulighed for at få forældrene i tale i et fortroligt rum – uden at der sker en udpegning af barnet som havende problemer. Dermed kan den være med til at understøtte en dialog mellem forældre og pædagoger, hvor forældrene kan udvikle deres forældrekompetencer og problemer kan blive håndteret, før de vokser sig store.

Tilknytningen af rådgivningslinjen til de enkelte institutioner betyder, at det nære kendskab til barnet og den eksisterende tillid mellem forældre og pædagoger kan udnyttes positivt. Formaliseringen af kontakten er med til at lette presset på personalet i hverdagen – i garderoben eller under aflevering - og er med til at sikre, at problemerne får den fornødne ro og opmærksomhed.

Flere steder efterlyste institutionerne fælles kommunale tiltag til støtte af forældrene. Specielt var nogle institutioner udfordret af både sproglige og kulturelle kommunikationsvanskeligheder i forhold til forældre med anden etnisk baggrund.

En telefonisk rådgivningslinje udgør kun et bud blandt mange mulige på, hvordan dialogen mellem forældre og institutioner kan understøttes. Og som sådan har det naturligvis sine begrænsninger. En del forældre vil sandsynligvis være utilbøjelige til at benytte en telefonisk rådgivningslinje. Det er en stor blottelse at tale med andre om problemer og utilstrækkelighed i forhold til sit barn. Det vil som regel forudsætte, at der forud er etableret et tillidsfuldt forhold mellem forældrene og pædagogerne i institutionen.

## 5.5 Forældregruppens medvirken ved inklusion

Eksempel: En Institution har igennem en længere periode været opmærksomme på, hvordan de kunne understøtte samarbejdet med forældrene generelt, og hvordan de specifikt kunne få forældregruppen til at medvirke ved inklusion af børn i særlige vanskeligheder. De har flere eksempler på, at det er gået rigtig godt, fx med at få forældrene til at understøtte børnenes legeaftaler og være opsøgende over for børn, der har brug for det. De har dog også oplevet, at det ikke altid går lige let med at få forældregruppen involveret i inklusionen.

Eksempel: Linda starter som 3-årig i børnehaven. Lindas familie er i forvejen kendt i institutionen, fordi storesøster går i børnehaven. Familien kommer fra et socialt boligbyggeri i kommunen og familiens sociale baggrund afskærer sig væsentligt fra de andre forældre i institutionen, som primært kommer fra den højere middelklasse. Generelt er det pædagogernes oplevelse, at Lindas forældre meget gerne lytter og vil deres børn det bedste, men at det er

svært for dem. De har en meget hård tone over for børnene, og har begge selv psykiske problemer at slås med. Pædagogerne beskriver Linda som et meget højlydt og dramatisk barn med fuld fart over feltet. Linda stikker i et hyl, så man tror hun er kommet alvorligt til skade, for så at finde ud af, at hendes sko bare er faldet af. Hun afviser de andre børn, men er meget glad for de voksne. Pædagogerne oplever, at de indimellem bliver irriterede på Linda, fordi hun er så højlydt og fylder meget. De gennemfører en fælles praksis-refleksion over interaktionen med Linda. Dette åbner for en større forståelse af pigens udfordringer, hvilket er med til at skabe et rum for, at hun ændrer adfærd og rykker sig i sin udvikling. Pædagogerne appellerer til forældrene i pigegruppen på stuen om at tage Linda med hjem til legeaftaler. På trods af generelt stor velvilje i forældregruppen og fokus på emnet i institutionen, er der ingen af forældrene til pigegruppen, som tager opfordringen op, og pigen har svært ved at blive en integreret del af pigegruppen.

Institutionen har generelt gode erfaringer med at få forældregruppen til at understøtte inklusion, fx gennem legeaftaler og åbenhed over for barnet i vanskeligheder og dets forældre. I den aktuelle case lykkes det dog ikke, og pædagogerne er frustrerede og en anelse bebrejdende over for de andre forældre. De er opmærksomme på, at det ikke alene er barnet, der skiller sig ud fra børnegruppen, men at forældrenes også stikker af fra den øvrige forældregruppe. På trods af børnehavens gode intentioner og mange ressourcer i forældregruppen som helhed, bliver det ikke muligt, at få pigegruppens forældre til at understøtte inklusionen. Casen illustrerer både institutionens betydelige og positive indflydelse for et barn i vanskeligheder, og samtidig illustrerer den begrænsningerne ved inklusion som en dagsorden i daginstitutionerne, der kun i begrænset omfang er skabt rum for i det omkringliggende miljø.

Generelt oplevede vi, at institutionerne lagde stor vægt på forældregruppens medvirken og medansvar ved inklusion. Der blev mange steder gjort en indsats for at formidle de mulige positive gevinster ved inklusion til forældregruppen og understrege, hvordan de som forældre kunne bidrage til et positivt forløb.

## 6 VILKÅR OG FORUDSÆTNINGER INTERNT I INSTITUTIONERNE

### 6.1 Læring gennem praksis – en udviklingsproces

Eksempel: I en institution afdækkes personalets lærings- og udviklingsproces med udgangspunkt i to konkrete børn, som begge befinder sig i udsatte positioner. Parallelt med at disse inklusionsforløb finder sted, har kommunen igangsat et forsøgs- og pilotprojekt med henblik på at høste erfaringerne med at bevæge sig i retning af mere inklusion i såvel personalets tænkning som i de kommunale organiseringsformer omkring børn i vanskeligheder. Forløbet starter med at en seksårig dreng, som på grund af et mindre fysisk handicap indskrives i børnehaven i stedet for at blive placeret i en specialgruppe, med forventning om, at det udelukkende handler om at gøre ham skoleparat i løbet af et par måneder. På dette tidspunkt har kommunen endnu ikke igangsat omstillingen til inklusion, og arbejdet med børn i særlige vanskeligheder er derfor organiseret i separate specialgrupper. Meget hurtigt indser personalet, at den fysiske funktionsnedsættelse er ubetydelig, men at barnet derimod befinder sig i en voldsomt belastende situation og er i dyb krise. Barnet er voldsomt, aggressivt og udadreagerende over for børn og voksne. Personalet håndterer de voldsomme situationer ved at benytte magtanvendelser i form af fjernelse og fastholdelse af barnet. De andre børn er bange for barnet, og det er størstedelen af personalet også. Barnets voldsomhed og personalets magtanvendelser påvirker og stresser alle. Personalet er nu også i dyb krise. Specialpædagogiske kolleger overflyttes for at afhjælpe situationen, men da de heller ikke har erfaringer med at arbejde inkluderende, opstår voldsomme konflikter, og en lang række kolleger siger op. På kommunalt niveau indskræpes, at magtanvendelser ikke må forekomme og barnet isoleres derfor i stedet. Der arbejdes derefter med omvendt integration, således at barnet i vanskeligheder får besøg af de andre børn i forbindelse med strukturerede aktiviteter og med det udsatte barn som 'vært'. Såvel barnet i vanskeligheder som de øvrige børn støttes i og belønnes for det fælles samvær. Små positive erfaringer opbygges og understøttes af personalets arbejde med at ændre fortællingen om det udsatte barn fra en negativ historie om konflikt til en, som insisterer på de gode og spændende aspekter ved barnet. De kollegiale relationer ændres. Det er ikke længere skamfuldt, hvis man ikke magter drengen, men legitimt at være fx utilstrækkelig eller træt. Kolleger begynder at iagttage barnet/samspil generelt og give respons og sparring på hinandens arbejde. Personalet hjælper hinanden med at få øje på det udsatte barns kompetencer og gode egenskaber. Det hjælper såvel barnet som det pædagogiske personale til at etablere nye roller og relationer. Andre børn og dernæst forældre hjælpes til at få øje for andet og mere end bid, slag, råb og konflikt. Barnet vil fællesskabet, og denne vilje bliver nøglen til at arbejde med barnets ressourcer og selvkontrol. Da barnet forlader institutionen er det fuldt inkluderet. Overleveringen til skolen opleves som problematisk, og efterfølgende er personalet bekymret for, hvordan det går barnet. Denne bekymring forstærkes af manglende information.

Pædagogisk personale – uanset om det er almenpædagogisk eller specialpædagogisk – er i høj grad udfordret af inklusionsopgaven. Når inklusionsopgaven presser sig på, fordi den lokale forvaltning ændrer kurs, eller fordi der dukker børn/familier op, som udfordrer personalet, opstår en krise, fordi afmagtsfølelser ikke længere kan afhjælpes ved at barnet visiteres et andet sted hen.

Krisen resulterer i, at personalet forsøger sig med forskellige løsninger og handlestrategier rettet mod at løse situationen. Denne fase er smertefuld, præget af konflikter mellem kollegerne, mellem personale og forældre, mellem personale og barn, og mellem personale og

eksterne samarbejdspartnere (forvaltning). De første løsninger er ofte ekskluderende – barnet isoleres, dets anderledeshed forstærkes, og man forsøger sig med forskellige former for skærmning. Personalets afmagt og stress medfører konflikter, når alle forsøger at fastholde eget professionelle selvbillede og funktion. Frustrationsniveauet er ekstremt højt, og udbrændthed og oplevelse af utilstrækkelighed fører sygemeldinger og opsigelser med sig.

Nye kolleger rekrutteres og understøttende funktioner kommer på banen, hvorefter de pædagogiske strategier begynder at ændre sig. En erkendelse af, at de etablerede løsninger er ekskluderende, afløses af møjsommeligt arbejde med at bryde barnets udsatte position. Det indebærer (hver gang) at institutionens almene pædagogik og organisering tages op til overvejelse. Man begynder at ændre almenpædagogikken så de(t) udsatte barn/børns behov i højere grad tilgodeses. Relations-arbejdet øges, og især øges bevidstheden omkring, hvad relations-arbejdet kan og skal. Dette indebærer et større fokus på relationer mellem personalegruppen og udsatte børn, relations-opbygning i små grupper af børn og i situationer med omvendt integration.

Eksempel: En anden institution har gennemgået en parallel udvikling. Også her har kommunen igangsat såvel organisatoriske forandringer som specifikke uddannelsesforløb relateret til inklusionsopgaven. Omstillingen medfører, at hidtidig praksis udfordres i mødet med børn i vanskeligheder, som ikke længere kan eller skal placeres i særlige, afskærmede sammenhænge. De kommunale inklusionsmedarbejdere arbejder både 'hands-on' i forhold til konkrete børn og konsultativt og vejledende i forhold til personalet. Især det sidste opleves som en voldsom forandring, der er svær og kræver tilvænning. Personalet karakteriserer selv denne fase som famlende, og som en periode der, set i bakspejlet, må klassificeres som "før vi blev klogere". Det, at arbejde under supervision og kollegial sparring med fokus på analyse af konkret social interaktion mellem personale og børn, opleves i begyndelsen som en krænkende og skræmmende kontrol. I takt med at medarbejderne får erfaringer med, at denne måde at arbejde på hjælper og giver nye ideer til, hvad man kan gøre, ændres oplevelsen. I dag betragtes det 'at blive set på' som en selvfølgelig professionel ting at gøre, og pædagogerne har opbygget en evne til at skelne mellem person og profession. Der er således sket en af-personliggørelse eller af-privatisering af rollen som pædagog. Denne proces er en nødvendig forudsætning for at komme i gang med de organisatoriske, pædagogiske og kollegiale ændringer, inklusionsopgaven fordrer.

Processen starter som regel med, at et barn i vanskeligheder sætter personalet i afmagt og rådvildhed, hvorved både individuelle medarbejdere og personalegruppen som sådan kastes ud i krise og konflikt. Krisen udløses af, at barnet i vanskeligheder på meget påtrængende og synlige måder tydeliggør, at en ny og fremmed form for opgaveløsning er påkrævet og akut. I den akutte fase iværksættes tiltag, som personalet efterfølgende erkender som ekskluderende og medvirkende til at gøre barnet i vanskeligheder endnu mere anderledes og afvigende.

Siden udvikles praksis for at kvalificere og efteruddanne personalet i mere inkluderende retninger. Den pædagogiske praksis gøres mere vidensbaseret. Det betyder ikke nødvendigvis, at man eksplicit bygger på forskning i eller teorier om inklusion. Derimod indebærer det, at personalet i forskellige konstellationer bliver bevidste om de sociale processer, som udspiller sig i institutionen, og som personalet selv er en del af. Hvor inklusionsteorier, som de formidles på eksempelvis kurser, er stærkt holdningsbearbejdende, er det konkret undersøgende arbejde i højere grad vidensgenererende. Gennem brug af forskellige metoder (Marte Meo, SAL, praksisfortællinger) dokumenteres, hvad der faktisk udspiller sig i specifikke interaktioner i selve institutionen. Det er gennem denne indsigt, at erkendelser sker og forandringer igangsættes. Generelt beskrives arbejdet med børnene som under kraftig udvikling i inkluderende retning. Helt centralt i denne forandringsproces er et vendepunkt, som genfindes i



(næsten) alle institutioner, nemlig en beslutning om, at barnet i vanskeligheder skal have ændret sin situation ved pædagogernes hjælp. En hjælp som først og fremmest handler om at ændre det udsatte barns rolle og position i en mere positiv og nuanceret retning. Midlet her til er at skabe positive fortællinger om, relationer til og billeder af det barn, som er blevet syndebuk eller institutionens ”sorte får”.

Eksempel: En institution har gennem mange år arbejdet med et sådant fokus på at undersøge, forholde sig til og forandre egen praksis. Det indebærer, at de i højere grad end mange andre institutioner har etableret et beredskab, som kan aktiveres/mobiliseres, når børn i vanskeligheder dukker op med eller uden foregående udredning og dermed varsel. Beredskabet udgøres af en veletableret praksis for dokumentation i form af praksisfortællinger (også skriftlige), som analyseres og diskuteres med fokus på at etablere ændrede pædagogiske strategier og tilbøjeligheder. Denne praksis er vokset ud af en pædagogik med udgangspunkt i demokratisk dialog og medindflydelse i forhold til børnene. Arbejdet er desuden understøttet og kvalificeret af et mangeårigt samarbejde med eksterne eksperter og forskere. Alligevel er alle forløb unikke, så også her skabes forandringer omkring forståelser og handlinger relateret til børn i vanskeligheder.

### 6.1.1 I kollegiale relationer

I den først beskrevne case etableres den indledende eksklusion og skærmning af det udsatte barn på initiativ af en kollega, som overflyttes fra en specialgruppe. Det indebærer, at barnet i vanskeligheder isoleres på en enestue. Da en anden pædagog tilknyttes barnet, ændres strategien til i højere grad at handle om inklusion, om at tage udgangspunkt i det isolerede barns brændende ønske om at være sammen med de andre børn, og om at udnytte denne motivation til at igangsætte lærings- og udviklingsprocesser med barnet.

Kolleger med forskellige specifikke profiler anlægger meget forskellige perspektiver på barnet og en væsentlig erfaring er, at mange pædagoger ikke er vant til at arbejde inkluderende med børn i vanskeligheder, uanset om deres rolle er alment eller specialpædagogisk orienteret. Derfor må der etableres helt andre strategier end de kendte. Det gav voldsomme kollegiale konflikter, sygemeldinger og opsigelser. Her er det bemærkelsesværdigt, at det er en uddannet ansat med en anden profession end den pædagogiske, som er i stand til som støtteperson for det udsatte barn at etablere begyndelsen til en tredje vej.

Gradvis opstår en erkendelse af, at ingen af de eksisterende pædagogiske profiler har den ’rigtige’ løsning på problemerne. Denne erkendelse baner vejen for etablering af kollegial sparring og supervision, introduceret og indarbejdet af en udefra kommende inklusionspædagog/agent. Dette tyder på, at en kommunal satsning på efteruddannelse af pædagoger med såvel almenpædagogiske som specialpædagogiske kompetencer, samt etablering af rutiner for konsultativt arbejde i både interne som eksterne samarbejdsrelationer, er en nødvendig forudsætning for, at inklusionsarbejdet ikke belaster og nedbryder børn og personale.

### 6.1.2 Med inklusionspædagogen

I den anden case etableres inklusionsarbejdet som en del af kommunens pilotprojekt. I dette indgår en omorganisering af specialressourcerne, så de i stedet for at blive bevilget fra centralt hold, lægges ud til den lokale klyngeledelse. En tidligere eksisterende specialgruppe er blevet nedlagt, og i stedet har lederen samt en større gruppe medarbejdere gennemgået kommunens inklusionsuddannelse. Til klyngen er knyttet et antal inklusionsvejledere som udfylder konsultative og vejledende funktioner efter behov. Disse vejledere er ansat i klyngen og ikke i de enkelte institutioner. Derfor er de i stand til at anlægge et udefra-perspektiv på

det pædagogiske arbejde. Det, at de ikke er 'fedtet ind' i kulturen, fremhæves af personalet som en stor fordel.

Overgangen til at arbejde inkluderende omfatter nemlig en øget brug af supervision, samt konsultativt og vejledende arbejde. Denne ændring kræver tilvænning, eftersom pædagogisk arbejde af mange i begyndelsen forbindes med personligt engagement og egenskaber, hvilket vanskeliggør kritisk analyse af konkrete handlinger. Inklusionsopgavens påtrængende karakter, når først børnene befinder sig i institutionen, medvirker stærkt til at motivere personalet til at 'blive set på' og analysere egen praksis.

Inklusionsvejlederens arbejde introducerer i dette tilfælde et sådant analysearbejde ved hjælp af Marte Meo-metoden. Metoden bygger på videooptagelser af socialt samspil mellem barnet og en voksen, som analyseres detaljeret med henblik på at få blik for og forstå barnets handlinger, og styrke den voksnes arbejde med at understøtte barnets udvikling og læring. Metoden fokuserer på konkrete mikro-handlinger og arbejder med at ændre socialt samspil, ved at pædagogisk personale justerer egne handlemønstre på baggrund af en opnået indsigt i eksisterende mønstre.

Efter en periode med tilvænning til ikke kun at blive observeret, men også dokumenteret på film og efterfølgende analyseret, tager personalet metoden til sig i en grad, så analyseseancerne bliver en integreret del af personalemøderne. Hermed gøres den enkelte pædagogisk læring til et fælles anliggende, og efterhånden siver analytiske begreber og måder at anskue socialt samspil ind i det daglige kollegiale samarbejde.

Marte Meo-forløbene lægger således op til etablering af en fornyet kollegial relation, hvor det opfattes som legitimt at bruge relationen som læringsarena. Denne proces understøttes kraftigt af det faktum, at institutionens egen leder er uddannet Marte Meo-terapeut.

Eksempel: I en institution har man i forbindelse med et barn i vanskeligheder gjort sig sine første erfaringer med at modtage pædagogisk vejledning af en inklusionsvejleder. Barnet starter i institutionen med besked fra dagplejer om en bekymring og med en forælder, som deler bekymringen. Barnet får en dårlig start på en stue med megen uro og med fysiske rammer, som ikke giver mulighed for at skabe mindre rum i rummet. Barnet er ked af det, meget sensitivt og trækker sig fra det sociale liv i institutionen. Han søger hen til steder i institutionen, hvor der er mulighed for ro, og gemmer sig alene der. Derfor beslutter personalet (ekstraordinært eftersom de generelt lægger stor vægt på relationen mellem personale og forældre), at barnet skal flyttes til en anden stue, hvor han kan trives bedre. Samtidig søges ekstra ressourcer i samarbejde med husets tilknyttede PPR-psykolog. Hurtigt tildeles ekstra ressourcer i form af en pædagogisk vejleder, som i forvejen er tilknyttet et andet barn i institutionen. Forældrene opfatter flytningen på to forskellige måder, ligesom de også har indbyrdes forskellige opfattelser af spørgsmålet om vigtigheden af at barnet får en diagnose. Den ene er for, den anden imod. Der søges og bevilges ressourcer, så familien kan få hjælp. Institutionen sætter i samarbejde med den pædagogiske vejleder en række initiativer i gang omkring barnet. Stuens børn opdeles i mindre, overskuelige grupper, der indrettes små afgrænsede områder på stuen og rundt omkring i institutionen, så barnet i vanskeligheder får etableret trygge 'legestationer'. Der starter et arbejde med barnets sensoriske vanskeligheder, og der arbejdes med at gøre barnet mindre afhængig af faste rutiner og vaner. Arbejdet giver gode resultater, og barnet udvikler sig og bliver mere og mere interesseret i at være en del af børnefællesskabet. Han får også en ven. Aktuelt overvejer personalet i samråd med den pædagogiske vejleder, hvordan arbejdet med barnet skal foregå fremover. På baggrund af den positive udvikling er der behov for at anlægge nye strategier, så personalet ikke kommer til at fastholde barnet i en særlig situation. Personalet beretter fx, at barnet nu bliver ked af det, når de forsøger at skærme ham, da hans ønske om at være sammen med de andre børn er

meget stærkt. Justeringer og nye mål etableres i tæt samarbejde med den pædagogiske vejleder. Den pædagogiske vejleder arbejder dels i 'hands-on'-situationer med barnet, dels som observatør af samspil på stuen, dels som instruktør i forhold til konkrete handlinger, dels som underviser i forhold til ny viden, samt som leder af refleksionsprocesser af og for stuens personale.

I samme institution har forløbet omkring et andet barn været helt anderledes. Det er en stor institution, og personalet på de forskellige afdelinger (stuer) ser meget forskelligt på dette barn i vanskeligheder. Barnet er voldsomt, børnene er bange for ham, og personale og forældre har et negativt blik på barnet. Da barnet overflyttes fra en småbørnsgruppe til en børnehavegruppe, følger en stigmatiserende historie og ekskluderende handleanvisninger med til de modtagende pædagoger. Barnets adfærd er hidtil blevet mødt af skæld ud og 'time out'. De nye pædagoger, hvoraf den ene netop har været på inklusionsuddannelse, beslutter at vende de negative historier til positive og afløse de straffende sanktioner med omsorg og nærvær. Barnet er i dyb krise, og familien er i opbrud, og der sættes derfor ressourcer af til også at hjælpe den tilbageværende forælder. Barnets pædagoger arbejder med at vende negative roller og mønstre til positive og begynder at se forbedringer i hverdagen. Barnets personale må klare sig med de eksisterende ressourcer (som tilfældigvis omfatter, at den ene stuepædagog har været på inklusionskursus), og oplever at kæmpe en ensom kamp for at vende et stigmatiserende blik på barnet til et mere ressourceorienteret syn. Kampen for barnets ret til at blive set som andet og mere end en, der bider og slår, bliver derfor også en kamp med kollegerne fra de andre stuer.

Gennem denne case får vi indblik i den fase, som kunne kaldes forandringsfasen. Inklusionsopgaven fordrer ændrede organiserings-, forståelses- og arbejdsformer. Derfor må det kendte forandres, hvilket ikke kan foregå ved et pennestrøg, men etableres gennem en længere proces, hvor forskellige dele af personale- og ledelsesgruppen befinder sig forskellige steder ikke kun organisatorisk, men også i forhold til opfattelsen af, hvad pædagogisk arbejde skal fokusere på, hvordan man arbejder sammen kollegialt og med eksterne, samt ikke mindst synet på, hvordan daginstitutionslivet er og bør være.

Forskellen på det første barn og det andet har flere dimensioner. Dels står noget diagnostisk over for noget familiedynamik og krise. Dels er der majoritetsbaggrund over for minoritetsbaggrund. Her er nogle dimensioner på spil som angår, hvad der tages alvorligt og på hvilke måder. Et barn med majoritetsbaggrund, hvis vanskeligheder anskues som noget neurologisk, får hurtigt tildelt ressourcer. Et barn med minoritetsbaggrund, hvis vanskeligheder anskues som noget socialt og kulturelt betinget, får ikke tildelt ekstra ressourcer. Det 'hvide' barn mødes af velvilje i institutionen generelt, hvor det 'sorte' barn forfølges af og fastholdes i sin negative rolle af personale uden for barnets egen stue.

Forestillinger om 'kultur' udgør en selvstændig risikofaktor i forhold til børn i udsatte positioner, eftersom børn med anden etnisk baggrund på en og samme gang kan siges at være overrepræsenterede og underrepræsenterede i forhold til det at få en diagnose.

### 6.1.3 PPR-psykologen

Eksempel: en institution rapporterer på baggrund af et for alle parter meget mislykket inklusionsforløb om, hvor store konsekvenser et problematisk forhold mellem institution og PPR kan have. Et voldsomt udad-reagerende barn giver tidligt anledning til bekymring hos personalet. Der er dog stor uenighed om, hvorvidt vanskelighederne skyldes, at barnet er uopdraget eller om der er tale om et barn med særlige vanskeligheder, dvs. at noget neurologisk er på spil. Samtidig er en række strukturelle omorganiseringer i gang i kommunen, hvilket blandt andet indebærer, at særlige ressourcer nu ikke længere tildeles på baggrund af en

skriftlig ansøgning, men at der i stedet afholdes konsultative møder mellem institutioner og PPR. Personalet føler sig ikke hørt på disse møder og tildeles ikke ekstra ressourcer. Konflikt-niveauet omkring barnet eskaleres efter nogen tid voldsomt, og personalet oplever stor afmagt, fordi de ikke bliver hørt, når de beder om at få tildelt ressourcer. Situationen bliver så tilspidset, at barnet bringer andre børn i fare, og ved sygdom blandt personalet ringer man enten til forældrene og beder dem om at hente barnet hjem, eller man ringer til lederen af støttekorpsen og beder hende om at komme og passe ham, hvilket hun i de fleste tilfælde gør. Efter en periode på denne måde og flere forgæves forsøg på at få flere ressourcer, sygemelder samtlige pædagoger på barnets stue sig. Sygemeldingerne breder sig derefter hurtigt i den øvrige personalegruppe og barnet ekskluderes fra de andre børn på en stue for sig selv. Lige før skolestart diagnosticeres barnet med Aspergers syndrom. Arbejdstilsynet tilkaldes på baggrund af de mange sygemeldinger, men der følges ikke op.

Omvendt er forløbet omkring et andet barn i samme institution. Omorganiseringerne er overstået og det beslutningsmæssige tomrum i PPR er afhjulpet. Dette barn er del af en dybt traumatiseret flygtningefamilie, som efter lang tid i flygtningelejr får asyl i Danmark. Barnet er selv andenhånds traumatiseret. Her er ikke kun PPRs ekspertise i form af støttekorps, psykologer mv. stærkt til stede. Også psykiatrien og socialforvaltningen støtter op om forløbet. Inden barnet starter i institutionen forberedes personalet grundigt, og efterfølgende mødes personalet hver anden måned med PPR-psykologen og andre eksterne eksperter til en blanding af undervisning, supervision og status på arbejdet med barnet. Trods de meget tunge problemstillinger og personalets manglende erfaring med denne form for arbejde, beskrives forløbet som vellykket.

Pointe: Casen viser en institution, som har gode erfaringer med at arbejde inkluderende, men som på et tidspunkt står med et barn, som overstiger pædagogernes kompetencer. På trods af at opgaven opleves som overmægtig, fortsætter personalet med at forsøge at etablere vilkår for at arbejde inkluderende. PPR har i denne periode besluttet kun at arbejde konsultativt, men i dette tilfælde er der ikke kun behov for justeringer og omorganiseringer, men derimod (også) for flere ressourcer. Personalet slides op, blandt andet fordi de insisterer på at forsøge inklusionen. Det psykiske arbejdsmiljø påvirkes massivt og negativt af den manglende organisatoriske og ressourcemæssige støtte fra PPR. Omvendt viser eksemplet med flygtningefamilien, at med den rigtige og rettidige bistand fra PPR og andre instanser, kan en personalegruppe sættes i stand til at løfte endog meget tunge og komplicerede problemstillinger.

Eksempel: En institution har blandede erfaringer med PPR. I et tilfælde med et barn i særlige vanskeligheder viste den overleverede udredning sig helt uanvendelig, da den udelukkende handlede om en fysisk funktionsnedsættelse, hvor barnets egentlige vanskeligheder handlede om voldsomme psykosociale begivenheder i familien. Da dette går op for personalet, henvender de sig til PPR for at familien kan få hjælp, men intet sker. I forhold til et andet barn spiller PPR en stor og positiv rolle, da der er tale om et allerede udredt barn, hvilket udløser fast månedlig sparring og vejledning med PPR-psykolog og talepædagog.

Denne forskel illustrerer, ligesom andre cases i materialet, den vanskelige grænseflade mellem det neurologisk-diagnostiske (som oftere udløser ressourcer, og hvor PPR har en vis ekspertise mht. at igangsætte en decideret diagnosticering) og det psykosociale (som sjældnere udløser ressourcer, og hvor PPR ser ud til at stå svagere). Desuden ser det ud til, at grænsefladen mellem børneområdet (hvortil dagtilbud hører) og familieområdet (hvortil de sociale tilbud på børneområdet hører) kan være vanskelig at håndtere i visse kommuner. Ydermere tyder materialet på, at opmærksomheden og kompetencerne i højere grad er rettet mod problematikker indenfor ADHD og autisme, og i mindre grad mod familiedynamiske og sociale problemstillinger.

#### 6.1.4 Risikoen for selvopfyldende profetier

I den fase, hvor institutionen arbejder med at sætte sig i stand til at løse nye og ukendte opgaver omkring børn i vanskeligheder, producerer forventningen om inklusion afmagt, vrede og skuffelse blandt personalet. Når etablerede løsningsmodeller og handlestrategier – herunder også fra tidligere vellykkede inklusionsforløb – ikke slår til, er der fare for, at afmagten får konsekvenser for personalets trivsel og psykiske arbejdsmiljø. Men denne situation er også særdeles risikofyldt for barnet i vanskeligheder.

De negative og konfliktfyldte erfaringer kan hurtigt etablere en rolle og position, hvor barnet omgives af og mødes med forbehold og negative forventninger. Den klassiske situation er, når de andre børn begynder at udpege det udsatte barn som problemårsag, en der driller, ødelægger mv. Det kan også foregå, når barnet har ferie eller af andre grunde ikke er i institutionen.

Overalt hvor dette sker, er personalet i forlængelse af en indsigt i at dette er på spil, gået i gang med at modvirke, at disse forventninger bliver til selvopfyldende profetier. Det at kunne iagttage og identificere en sådan sydebukkemekanisme, ser ud til at være en af de erkendelsesmæssige ændringer, som er nødvendige for at starte et systematisk arbejde med inklusion.

I forskelligt omfang har man i de deltagende institutioner arbejdet med, hvordan forventninger og forestillinger hos personalet selv ligeledes kan føre til selvopfyldende profetier. Det udbredte hverdagskendskab til især diagnoserne ADHD og autisme aktiverer let en bekymring og nogle forventninger, som peger i bestemte selvforstærkende retninger. I en del af institutionerne ligger der en bevidst afstandtagen til det hensigtsmæssige i at diagnosticere disse børn. I andre er der et stærkt ønske om en diagnose, da det udløser de nødvendige ekstra ressourcer.

Generelt peger materialet på, at en diagnose ikke sig selv hjælper personalet i det pædagogiske arbejde. Dette skyldes, at de pædagogiske tiltag stort set er de samme, uanset diagnosen. I alle tilfælde etableres en større tydelighed i kommunikationen med barnet, en større tydelighed i de daglige rutiner og organiseringer, en øget overskuelighed i forhold til de fysiske rammer, samt et øget arbejde med mindre børnegrupper.

Risikoen for at fastlåse et barn i en bestemt rolle eller at understøtte en bestemt rolle ved at barnet får en diagnose, ser således ud til at være afgørende i forhold til problematikken omkring selvopfyldende profetier. Hvorvidt personalet lykkes med at modvirke udsatte børns fastlåste roller, ser ud til i høj grad at være afhængig af:

- om de får ressourcer til at håndtere barnet mere hensigtsmæssigt
- om de får vejledning og oplæring i ændrede handlestrategier
- om de får mulighed for at etablere et tilstrækkeligt kvalificeret, understøttet og prioriteret kollegialt læringsrum.

Det decideret diagnostiske spiller generelt en positiv rolle i relation til det at få tilført ekstra ressourcer, men derudover udgør diagnoser en selvstændig fare for nye selvopfyldende profetier, fastlåste forestillinger og manglende forventninger om læring og udvikling. Flere institutioner beretter om dette som et problem hos forældre.

### 6.1.5 Kan man arbejde med inklusion og have fokus på det enkelte barn?

I en af institutionerne afspejles meget tydeligt det paradigmeskift, inklusionsdagsordenen repræsenterer, og de forståelsesformer som formidles i de kursusforløb, som introducerer hertil. Paradigmeskiftet indebærer et radikalt skift fra at se på individuelle børns vanskeligheder, eventuelt i form af diagnoser, til at se på ekskluderende mekanismer i omgivelserne og i den sociale sammenhæng. En af konsekvenserne heraf er, at der i personalet opstår en modvilje mod at italesætte det pædagogiske arbejde med udgangspunkt i individuelle børn, sådan som historieværkstedet ellers lægger op til. En anden konsekvens er, at kategorien 'særlige indsats' så at sige opløses eller bredes ud i et dogme om at 'alle børn er særlige'. Dette afspejler et paradoks, som er et resultat af, at inklusionsopgaven defineres som et teoretisk brud eller skift, der kritiserer hidtidige forståelser af børn for at være medvirkende til at skabe de problemer og afvigelser, som ønskes afhjulpet eller i det mindste håndteret pædagogisk.

Imidlertid viser historieværkstederne, at det konkrete arbejde altid forholder sig til specifikke børn i udsatte positioner og de børnegrupper, de befinder sig i. Den faglige læring, som dette arbejde forudsætter og giver anledning til, bliver netop til i det konkrete og med fokus på individuelle børn i vanskeligheder, med eller uden diagnoser. Den nævnte afstandtagen fra at tage udgangspunkt i konkrete, individuelle børn ser således ud til primært at være ideologisk og symbolsk, med andre ord: en måde at markere en stillingtagen til inklusions-spørgsmålet og en måde at tage opgaven til sig.

De konkrete inklusionsforløb illustrerer en meget konsekvent praksis og vilje til at afdække det enkelte barns situation og på den baggrund arbejde med at ændre det omgivende miljø, så det i højere grad møder barnets behov. Inklusionsfortællingerne tyder på, at bruddet ikke handler om at implementere et teoretisk paradigmeskift. Derimod handler det praktisk-pædagogiske brud om at få et mere nuanceret og kritisk blik på de *kategorier* (fx i form af diagnoser eller andre afvigerkategorier), som tages i anvendelse i forbindelse med børn i forskellige udsatte omstændigheder. Så selv om det programmatisk siges, at 'alle børn har særlige behov', så viser det praktiske arbejde, at der alligevel er nogle børn, som har ekstra særlige behov. Det konkrete brud handler således ikke om at afskaffe kategorierne eller diagnoserne, men om at forholde sig til dem på måder, som undgår at kategorien bliver ensbetydende med de konkrete børn – og fastholde, at børn altid er unikke i deres individuelle specificitet og omstændigheder, også hvis og når der er noget diagnostisk på færde. Denne nuancerede måde at forstå kategorien 'særlige behov' åbner for at møde børn i deres forskellighed, uden at betragte den nødvendige pædagogiske forskelsbehandling som forkert. Det vil sige, at det konkrete inkluderende arbejde med børn, som adskiller sig fra de fleste, introducerer mere fleksible blikke og handlinger relateret til både 'særlige' og 'almindelige', 'afvigere' og 'normale', 'atypiske' og 'typiske' børn.

Eksempel: En institution har en veletableret praksis med at anlægge et individuelt og socialt blik på børnene. Alligevel viser det sig, at underliggende forestillinger om normalitet får personalet til at forsøge at skabe venskaber til et barn i vanskeligheder. Barnet er helt uinteresset i de andre børn og er langt mere interesseret i relationer til de voksne. Efter en diskussion med eksterne eksperter beslutter personalet sig for at barnet må have ret til at vælge venskaber fra. På baggrund af denne accept af barnets valg og prioriteringer får barnet mulighed for at bruge energi på voksenrelationer, hvorefter han begynder selv at etablere en venskabsrelation til et barn.

### 6.1.6 Pædagogisk linje

De elementer i en inkluderende pædagogik, som fortælles frem i historieværkstederne, fremviser nogle bestemte træk, som er påfaldende ens på tværs af institutioner og landsdele og

på tværs af erfaringerne med inklusionsarbejde. Det kan på banal måde hænge sammen med, at det er sådanne træk som simpelthen fremmer inklusion. Personalegrupperne beretter om, hvordan de har gjort sig forskellige erfaringer, hvoraf nogle har været mere hensigtsmæssige end andre, og enkelte tiltag har været direkte kontraproduktive, stigmatiserende og ekskluderende. På det tidspunkt, hvor disse foranstaltninger blev etableret, blev de opfattet som helt nødvendige. Man kan sige, at de blev etableret som resultat af og forsøg på at modvirke afmagt og belastninger i arbejdet. Også hensynet til andre børn og forældreklager spillede ind i relation til eksempelvis at isolere et barn. I takt med en øget forståelse af inklusionsopgaven og hvad den indebærer for arbejdet med børn i vanskeligheder, opstår erkendelser af, hvordan det pædagogiske arbejde kan medvirke til at ekskludere nogle børn.

Disse erkendelser opstår i mødet med input udefra. Det kan være de tidligere nævnte samarbejdspartnere i form af inklusionspædagoger, PPR-psykologer eller andre med specifikke konsultative og vejledende funktioner. Flere steder har nogle, flere, eller alle kolleger i institutionen været på efteruddannelsesforløb i inklusion.

Disse inklusionsuddannelser har generelt et fælles idegrundlag i form af et socialkonstruktivistisk udgangspunkt. Dette indebærer en forskydning af fokus fra individ til social sammenhæng. Individet opfattes som socialt forankret og produceret, og derfor er mange inklusionsuddannelsesforløb optaget af, hvordan man bevidst kan forsøge at etablere ændrede og mere ønskede/hensigtsmæssige sociale identiteter. En vis aflæring af eksisterende idealer for pædagogisk arbejde indgår også i disse kvalificeringsforløb, som ofte foretager et ideologisk opgør med *både* almenpædagogikken, der opfattes som ekskluderende og med specialpædagogikken, der opfattes som for individorienteret og med for stærk tiltro til skærmmning og segregering af børn i vanskeligheder. Enkelte af disse kursusforløb tager spørgsmålet om en ændret professionel identitet og rolle op, men generelt ser det ud til at personalegrupperne er relativt uforberedte på, hvor gennemgribende forandringen er. Ikke mindst voldsomheden i de kollegiale konflikter og de følelsesmæssige reaktioner ændringerne giver anledning til, ser ud til at komme som en overraskende og smertefuld erfaring.

Det at ændre pædagogisk linje ser ud til at have ganske særlige implikationer, når det drejer sig om inkluderende arbejde. På grund af sværhedsgraden i opgaven kan man ikke på samme måde som før diskutere sig frem til et nyt værdigrundlag, nogle andre pædagogiske principper, en anden organisering. Børnenes adfærd nødvendiggør derimod, at pædagogerne får hjælp til at transformere de ændrede principper til konkrete pædagogiske handlinger, eftersom ingen kendte strategier eller måder at gøre ting på, fungerer. Aflæsningen af børnene skal ligeledes hjælpes på vej, da disse børns reaktionsmønstre og signaler adskiller sig fra de flestes. Personalets egen verbale og nonverbale kommunikation har også øget betydning i samspillet med disse børn, som ofte fokuserer på bestemte, for personalet uvante, aspekter eller detaljer, som får meget stor betydning for børn i vanskeligheder. Det indebærer også, at det bliver mere påtrængende, at en fælles pædagogisk linje ikke begrænser sig til et fælles værdigrundlag, med derimod manifesterer sig i ensartede – eller bevidst forskellige – konkrete handlestrategier. Disse handlestrategier kan have en detaljeringsgrad, som man ikke er vant til at forholde sig til i det almenpædagogiske arbejde, da selv små betoning, vægtninger og justeringer kan have stor betydning.

Flere institutioner beretter om, at de troede, at de havde en fælles pædagogisk linje, men at de, i den periode hvor institutionen konkret pædagogisk stiller om til at arbejde inkluderende, erfarer, at det havde de ikke. Nogle gange sker det, at de gennem andres blik på praksis opdager, at kollegernes fortolkninger af det fælles varierer.

## 6.2 De nødvendige ressourcer

De pædagogiske ressourcer opleves alle steder som meget betydningsfulde for inklusionen. Men det er forskelligt, hvor pressede institutionerne oplever sig, og hvor meget ressourcerne bliver italesat. Som nævnt i indledningen, så har alle de institutioner, der har meldt sig til projektet, positive erfaringer med inklusion, og generelt er de velfungerende. Alligevel hører vi flere steder om institutioner, som er ved at knække sammen af de udfordringer, de møder i forbindelse med inklusion.

Eksempel: En institution oplever en række strukturelle omorganiseringer i kommunen, bl.a. med ændringer i ressourcefordeling. Institutionen har samtidig et barn, som er i betydelige problemer og stærkt udad-reagerende. Institutionen søger kommunen om flere støtte-timer, men får afslag. Efter en periode med flere forgæves forsøg på at få flere ressourcer, sygemelder samtlige pædagoger på barnets stue sig. Sygemeldingerne breder sig derefter hurtigt i den øvrige personalegruppe, og barnet ekskluderes fra de andre børn på en stue for sig selv. Arbejdstilsynet tilkaldes på baggrund af de mange sygemeldinger, men der bliver ikke nogen sag ud af det. Forsøget på at inkludere drengen ender med, at han faktisk bliver ekskluderet fra børnegruppen og får sit helt eget rum i institutionen. På trods af, at historien ligger flere år tilbage i tiden, da vi gennemfører historieværkstedet, fortæller personalet, at det stadig gør ondt i maven at tale om forløbet. Det opleves som et stort nederlag, som har haft negative konsekvenser både for barnet, for pædagogerne og for institutionens omdømme – mange af de andre børns forældre valgte i den periode at flytte deres børn væk fra institutionen.

Casen beskriver en personalegruppe, som tvinges helt i knæ af en inklusionsproces med en dreng i særlige vanskeligheder, som skal håndteres samtidig med, at der sker en række ændringer på det kommunale niveau, bl.a. med ressourcefordelingen til institutionen. Casen illustrerer, hvordan manglende ressourcer til at håndtere udfordringerne ved en inklusionsproces kan få meget negative følger både for barnet og dets familie, for personalet og for de øvrige børn i institutionen.

På en anden institution beskriver personalet: ”Det skaber frustration og dårlig samvittighed, når vi godt ved, hvad der skal til, men vi ikke har ressourcerne”.

Der er ingen tvivl om, at personalet på disse institutioner har oplevet betydelige psykiske belastninger i deres arbejde. Trivsel og godt psykisk arbejdsmiljø hænger sammen med produktivitet og kvalitet i ydelserne (Kristensen, 2010). Når kvaliteten af arbejdet har så direkte negative konsekvenser for andre mennesker (her børn), som det er tilfældet ved inklusion af børn i daginstitutionerne, er det ikke overraskende, at oplevelsen af ikke at kunne levere et godt stykke arbejde fører til sygemeldinger.

En tredje institution får, pga. sin beliggenhed i et socialt udsat boligområde, tildelt mange ekstra ressourcer fra kommunen. På trods af dette har institutionen en alvorlig udfordring, fordi børnegruppen som helhed er meget belastet. På denne institution hører vi om to inklusionsforløb af børn, som i udgangspunktet ikke har specielle vanskeligheder, men som efter en periode i institutionen faktisk udvikler problemer/stress/afvigende adfærd. Sandsynligvis som et resultat af det generelle stressniveau i institutionen. Et af børnene starter i vuggestuen som ét-årig, hvor personalet beskriver ham som ”en glad, nem og tillidsfuld dreng, som hviler i sig selv, omgivet af en kærlig familie”. Han tilknyttes en primærpædagog, som i alt har 4 børn, hvoraf de to er udad-reagerende drenge, som tager det meste af hendes tid. Efter nogle måneder begynder drengen at ændre adfærd, han begynder også at blive udad-reagerende og slå og bide, særligt de mindre børn. Der kommer klager fra de andre forældre.



Personalet gennemfører en fælles refleksion/analyse, og sætter ind med at skabe en strammere struktur og mere opmærksomhed omkring drengen, hvilket han reagerer positivt på. Der skal dog til stadighed være fokus på hans behov, for at undgå at han falder tilbage og begynder at slå og bide igen.

Casen stiller spørgsmålstejn ved, hvor mange børn med særlige vanskeligheder det er muligt at rumme i en normal daginstitution, uden at det går ud over de andre børns trivsel. Institutionen får tildelt en del ekstra personaleressourcer sammenlignet med kommunens øvrige institutioner, men på trods af dette ser det ud som om, at inklusionen af de mange børn med udad-reagerende adfærd skaber problemer for de nemme og stille børn, som er i fare for at blive overset, med mindre de selv bliver udad-reagerende. Som en helt naturlig del af deres udvikling spejler eller imiterer børnene hinandens adfærd. Hvis den adfærd, der er at spejle i institutionen, generelt er dysfunktionel, så bliver også de i udgangspunktet normale børns adfærd dysfunktionel.

Eksemplerne illustrerer tilsammen, at der som udgangspunkt skal være et fællesskab med ressourcer at inkludere i. Hvis ikke der er et overskud i personale- og børnegruppen til at tage sig af de særlige udfordringer, som inklusionen kræver, er der en risiko for, at enten institutionen eller barnet havner i en nedadgående ressource-tabsspiral, hvor udfordringerne overstiger ressourcerne, og dermed dræner de i forvejen ringe ressourcer blandt personale og børn, med endnu mere negative konsekvenser til følge for alle parter.

Tabsspiralen kan fungere som en selvforstærkende proces ved, at de manglende pædagogiske ressourcer mindsker sandsynligheden for en vellykket inklusion. Problemerne med at inkludere barnet fører til konflikter og samarbejdsproblemer i personalegruppen, i.f.t. forældrene og måske også i.f.t. PPR. Oplevelsen af afmagt og håbløshed stiger og fører til en endnu dårligere udnyttelse af de tilstedeværende kompetencer og ressourcer.

Ressourcetildelingen handler således langt fra kun om kroner og øre, det handler også om viden, kompetencer og uddannelse, om fælles pædagogisk linje og om initiativ og tid f.eks. til, at der bliver holdt de tværfaglige møder, der er behov for, for at få lavet og fulgt op på en handleplan i forhold til barnet. De økonomiske midler er mange gange en forudsætning for, at de øvrige ressourcer kan tilvejebringes, men de er på den anden side ikke nogen garanti for at det sker.

### **6.3 Ledelsens rolle**

Daginstitutionslederne står i en position, hvor de på den ene side skal effektuere og implementere de krav, der stilles fra forvaltningen og det politiske niveau, herunder krav til pædagogik, effektivitet og ressourceudnyttelse. På den anden side skal de varetage den daglige ledelse indadtil i institutionen og medarbejdernes interesser opadtil i systemet. Det kan være en krævende opgave at balancere mellem loyaliteten opadtil og nedadtil i systemet. Det daglige arbejde udføres i institutionen, og det er oftest her, at loyaliteten i praksis er størst. Men vi ser også eksempler på ledere, som har en tæt relation opadtil i forvaltningen.

I nogle kommuner er institutionerne organiseret under en områdeledelse, som dækker flere af kommunens institutioner. Områdelederne har ingen steder deltaget i historieværkstederne, og har heller ikke været centrale i diskussionerne. Oftest var det den lokale leder af daginstitutionen, som enten deltog eller som vi hørte om. I mange tilfælde er det lederen, som har taget initiativ til at få institutionen med i et historieværksted, fordi hun mener, at de har noget vigtigt at bidrage med, og/eller at de selv kan lære endnu mere om inklusion af at

deltage i et historieværksted. De ledere, vi møder i forbindelse med historieværkstederne, giver generelt udtryk for, at der er både svære og spændende udfordringer forbundet med at skulle arbejde inkluderende. En leder siger: ”Jeg er blevet en lidt skrappere leder, end jeg tidligere var. Jeg vælger mere strategisk i forhold til, hvad der er behov for af kompetencer i institutionen, og bruger ressourcerne mere målrettet. Fx skal medarbejdere, som har været på kursus, rapportere det relevante indhold til kollegerne på personalemøder etc.”

I de fleste af de institutioner, vi besøger, spiller lederen en vigtig rolle i forhold til fastlæggelse af den pædagogiske linje i institutionen, og også flere steder i forhold til at implementere den fx gennem supervision, på fællesmøder og lign. Enkelte steder er der pædagogiske principper eller metoder, som det er vedtaget på kommuneniveau, at alle kommunens institutioner arbejder efter. Vi besøgte en institution, som arbejdede ud fra en analysemetode byggende på systemisk tænkning, som alle kommunens institutioner skulle benytte. Kommunen stillede også krav om, at en af pædagogerne skulle gennemgå en speciel uddannelse i brug af denne metode. Men også på denne institution spillede lederen en vigtig rolle for, hvordan institutionen omsatte og udfoldede de linjer, som var blevet udstukket på forvaltningsniveauet.

Flere ledere arbejder strategisk opadtil i systemet. På en institution, som ligger i et belastet boligområde, har lederen en tæt kontakt opadtil i forvaltningen. Hun udnytter alle mulige lejligheder til at understrege institutionens særlige vanskeligheder, hvilket bl.a. har resulteret i, at institutionen for nylig har fået tildelt en ekstra normeringspædagog. På en anden institution, som ligeledes er beliggende i et belastet boligområde, er det lederens meget tydelige markeringer over for forvaltningen af, at de har brug for ekstra hjælp, som bringer forandring i et ellers ret fastlåst inklusionsforløb.

Den eneste private institution vi besøger, har tidligere været offentlig, men blev for nogle år siden startet op som privat institution. Historien bag var her, at lederen i flere år havde kæmpet en kamp i forhold til den overordnede ledelse, områdeledelsen, for at fastholde og udvikle institutionens pædagogiske linje og udviklingsarbejde. Angiveligt pga. samarbejdsproblemer mellem lederen og områdelederen blev lederen fyret. Forældrene i institutionen kæmpede for at beholde lederen, og arbejdede for at institutionen blev privatejet. Da dette lykkedes, genansatte de den fyrede leder. Efterfølgende, hvor institutionen er blevet privatejet, har der været op og nedture i forhold til økonomi og børnetilgang, men p.t. er der en meget lang venteliste til institutionen, og der er eksempler på børn, som kommer langvejs fra for at gå netop der.

Generelt oplever lederne det som en del af deres ansvar at gribe ind, når et inklusionsforløb kører af sporet eller går i stå. Nogle gange kan det klares internt i institutionen, men ofte kræver det, at lederen skal presse på opadtil i systemet, når der mangler ressourcer enten i form af timer eller ekspertise til et barn i særlige vanskeligheder. Et enkelt sted oplever vi, at historieværkstedet sætter gang i en erkendelsesproces for den leder, der deltager. I beskrivelsen af et inklusionsforløb, som er gået meget dårligt, giver hun undervejs sig selv et rødt kort: ”Hvorfor greb jeg ikke ind?” og ”Hvorfor var der ikke nogen, der sagde det til mig?”. Værkstedet vidner dog tydeligt om, at hun faktisk har taget mange kampe med visitationsudvalg og PPR undervejs, og at hun ind imellem selv har været sygemeldt med stress.

Uanset om lederen var til stede ved historieværkstedet eller ej, var der generelt ikke meget fokus på lederne og ledernes rolle i de inklusionsforløb, vi hørte om. Det skal dog næppe ses som udtryk for, at lederen ikke spillede en vigtig rolle, men snarere som et tegn på, at lederne langt hen ad vejen var lykkedes med deres ledelsesopgave – nemlig at gøre ledelsen af institutionen til et fælles anliggende – til en opgave, som alle de ansatte var med til at løfte igennem deres daglige arbejde med løsningen af kerneopgaven (Trillingsgaard, 2015). Vi så

mange eksempler på institutioner, hvor personalet med stort engagement arbejdede i samme retning, og løbende koordinerede deres indsats. Det var næppe sket uden en ledelse, som havde understøttet udviklingen i denne retning.

Flere af de ledere, vi mødte i historieværkstederne, så også ud til at lykkes med den svære balancegang mellem på den ene side at være loyale opadtil i kommunen, og på den anden side at skabe sig et selvstændigt ledelsesrum nedadtil i institutionen. Lederne var i vid udstrækning med til at sikre den nødvendige rummelighed og pædagogiske kompetence til at magte inklusionsopgaven.

#### **6.4 De kollegiale relationer omkring en kerneopgave i forandring**

Fordringen om inklusion af børn med særlige behov på det almindelige daginstitutionsområde indebærer, at der i nogen grad sker en forandring af selve kerneopgaven for institutionen. Personalet skal lære at arbejde på nye måder, for at kunne håndtere denne opgave. Det er ikke en proces, der sker af sig selv, og den går sjældent ubemærket hen. Det kræver meget af både medarbejdere og ledere.

Eksempel: På en institution er processen med at lære at arbejde inkluderende forløbet parallelt med, at institutionen er begyndt at arbejde efter Marte Meo metoden. Processen er blevet understøttet af en inklusionsvejleder, som kommer fra kommunen, men efterhånden kender institutionen rigtig godt. De beskriver, hvordan det har været en svær proces, hvor nogle ind imellem også er blevet kede af det. ”Der kommer en person ind udefra, og prøver at rette noget, står og siger, at det jeg gør, ikke er godt nok eller rigtig nok”. Det har været en hård proces, men den har gjort det meget mere nærværende at være pædagog: ”Hold da op, det er ikke lige meget, hvad vi gør!” De beskriver det som en proces, hvor de gradvist er blevet meget mere bevidste om, hvad det er de gør. Det er også på en helt anden måde blevet legalt at hente hjælp hos kollegerne eller hos inklusionsvejlederen, hvis man står med et barn, som man ikke ved, hvad man skal stille op med, og hvor det man gør, ikke virker. Det stiller høje krav til nye medarbejdere, og det bliver der heller ikke lagt skjul på ved ansættelsessamtalen. Man skal være klar til, at der bliver sat spørgsmålstejn ved det man gør, og at man hele tiden kan blive bedre. Alle medarbejdere kommer på et intro-kursus i Marte Meo metoden.

Institutionen afholder personalemøder en gang om måneden. På disse møder er der et oplæg fra inklusionsvejlederen og der bliver vist filmklip med gode eksempler på mikro-interaktioner mellem voksne og børn (se afsnit 6.1.2.). Personalet beskriver, hvordan der som regel kommer en rigtig god debat på møderne. Det er blevet legalt at sige, at man synes det var svært med det og det barn. Dem, der er blevet filmet, bliver forberedt på, hvad der vil blive vist til de andre. Som regel opleves det som en anerkendelse at blive filmet og taget op som et eksempel: ”Er det virkelig det, jeg gør?.....Men det er jo bare noget, man gør”. På samme måde som pædagogerne benævner for børnene, hvad det er de gør, så benævner de også for hinanden, hvad de selv gør i arbejdet med børnene.

De beskriver, hvordan den måde at arbejde på, indebærer, at de stiller store krav til hinanden: ”Vi møder ikke bare ind på arbejdet og er her til kl. to. Vi møder ind og skal levere noget, som i forvejen er planlagt”. Hver anden eller tredje gang ligger der et afdelingsmøde inden personalemødet, hvor den daglige struktur bliver detailplanlagt ud fra, hvad børnene aktuelt har brug for. Der bliver arbejdet i små grupper og med planlagte aktiviteter på tværs, hvor der evalueres på det efterfølgende. Alle forventer, at der bliver leveret det, der er planlagt.

Det bliver også overvejet, hvilke kompetencer, der er brug for at inddrage, og om der er nogle særlige kompetencer, der skal dækkes ind fra anden side. I det hele taget er der nu meget mere samarbejde på tværs i institutionen, end der har været tidligere. De har nu fokus på at udnytte hinandens kompetencer bedst muligt.

Eksemplet viser, hvordan processen med at lære at arbejde inkluderende kan bidrage til opbygningen af såvel faglige kompetencer som kollegiale relationer i institutionen. I denne, og i flere andre af de institutioner vi besøgte, foregår udviklingen af disse to spor parallelt. Det pædagogiske arbejde med inklusion fordrer en langt højere grad af samarbejde og vidensdeling, end arbejdet tidligere gjorde. Når denne proces gøres til et fælles anliggende i institutionen, er den samtidig med til at udvikle tilliden mellem medarbejdere og mellem medarbejdere og ledere.

I casen sker der samtidig en nyudvikling af de pædagogiske kompetencer, dels gennem inklusionsvejlederens bidrag og dels gennem institutionens målrettede arbejde med en fælles pædagogisk metode. Personalet udvikler en fælles faglig referenceramme, som de kan læne sig op ad, når de søger råd og vejledning hos hinanden. Det er en proces, som på en gang kræver tillid, og som er med til at opbygge tilliden i organisationen. I starten kan der opstå konflikter, som følge af at det er svært at lukke op, når man er usikker på, om tilliden er i orden. Vendepunktet sker, når medarbejderne begynder at forstå indblandingen på en tillidsfuld måde, som støtte. Hvis det lykkes at komme igennem de svære situationer og konflikterne, så bygges tillid op.

Inklusionsvejlederen har en dobbelt funktion i denne case. På den ene side har hun en direkte adgang og et kendskab til institutionen, som gør at hun ved, hvad der er i spil i de helt konkrete relationer mellem børn og voksne. På den anden side kommer hun udefra, og kan legitimt komme med både hjælp og forstyrrelse, som bringer medarbejderne videre i deres arbejde.

Institutionen opbygger også nye strukturer omkring arbejdet. Både personale- og afdelingsmøder bliver forpligtende på en ny og mere konkret måde. Der laves specifikke aftaler, som følges op og evalueres - nogle gange med udgangspunkt i filmklip. Det er ikke længere pædagogernes interesser, der styrer de aktiviteter, der sættes i gang, men børnenes specifikke behov. Kompetencerne må derefter fremskaffes eller læres. På den måde opstår også en ny bevidsthed i personalegruppen om hinandens kompetencer og mulige bidrag til helheden. Opmærksomheden på at bruge hinanden på tværs i organisationen skærpes.

I takt med at fagligheden omkring og succesen med inklusion øges, vokser også den faglige stolthed. Medarbejderne får en konkret viden om, hvor vigtige de er for børnene, og at det gør en stor forskel, om de handler på den ene eller anden måde. Hvor fokus før lå på børnene som sådan, er det nu på børnegruppen og på de voksnes vigtige rolle i forhold til børnene.

I den aktuelle case er udviklingen af gensidig tillid, respekt og vidensdeling mellem medarbejderne og mellem medarbejdere og leder gået hånd i hånd med den faglige udvikling og udfordring, som medarbejderne er blevet kastet ud i med inklusionsopgaven. De har brugt anledningen til at få en større fælles bevidsthed om målet med deres arbejde, og om vejen dertil. Gennem konkret vejledningsarbejde bl.a. fra inklusionsvejlederen, har medarbejderne med tiden udviklet en kultur, hvor det er legitimt at blande sig i kollegernes pædagogiske arbejde.

Der er ikke nogen garanti for, at denne udvikling vil ske, og slet ikke med så positivt et resultat, som det var tilfældet i denne institution. Vi hørte om andre institutioner, hvor et lignende forløb resulterede i en stor udskiftning af personalet. Det har sandsynligvis spillet en positiv rolle, at denne institution dels havde et fundament af tillid og gensidig respekt at bygge på i forvejen, og dels får tilført kompetencer til håndtering af opgaven, bl.a. gennem en inklusionsvejleder.

Man kan beskrive udviklingen som en selvforstærkende positiv gevinstspiral. Gode pædagogiske ressourcer, god ledelse og godt samarbejde bidrager til en vellykket inklusionsproces, som giver anledning til ny læring og faglig stolthed og til bedre udnyttelse af de eksisterende kompetencer og ressourcer.

## 6.5 Strukturen og rammerne

### 6.5.1 Rytmen og strukturen og de fysiske rammer

Vi besøgte både store og små institutioner, og vi så ikke tegn på, at institutionernes størrelse i sig selv var afgørende for deres arbejde med inklusion. På nogle af de mindre institutioner blev institutionens størrelse af personalet fremhævet som en fordel i forhold til overskuelighed, samarbejde og tillid mellem medarbejdere og i forhold til forældregruppen. Men vi besøgte også meget store institutioner, som beskrev en høj grad af tillid, var dygtige til at udnytte de forskellige typer af kompetencer på tværs og som langt hen ad vejen lykkedes med inklusionsopgaven. For os at se var udnyttelsen af de eksisterende rammer og etablering af struktur og rytme i hverdagen vigtigere end institutionens størrelse.

Det var gennemgående i stort set alle institutioner, at personalet efterhånden som de har arbejdet med inklusion af børn i vanskeligheder, var blevet opmærksomme på nødvendigheden af at have faste strukturer, rytmer og overskuelige rum. De fleste steder havde de arbejdet med den fysiske indretning parallelt med udviklingen af pædagogikken. Uanset problemstillingen omkring de aktuelle børn, meldte alle institutioner om, at børn i vanskeligheder profiterer af større tydelighed i den daglige rytme og anvendelsen af de fysiske rammer. Flere pegede på positive ekstragevinster også for de andre børn, de typiske børn. Mange små rum i stedet for få store gav bedre muligheder for at arbejde i mindre grupper, at arbejde fokuseret og koncentreret og skabe overskuelige sammenhænge, hvor alle børn magter at deltage. Nogle steder havde de brugt virkemidler som fx gulvtæpper eller opstilling af særligt legetøj som understøttelse af bestemte former for leg og samvær for børnene.

Det var ikke alle steder, det havde været muligt at indrette udearealerne ideelt, men mange af institutionerne var i gang med en indsats på dette område. Fx blev der et sted indrettet små urtehaver og små hække til at skabe fysisk afgrænsning. En fastere og mere overskuelig struktur i aktiviteterne kan gennemføres næsten uanset rammernes udformning, og er i sig selv meget vigtige elementer i at understøtte inklusionen.

### 6.5.2 Støj

Støj blev ikke på historieværkstederne nævnt som et selvstændigt problem eller opmærksomhedsområde. Formodentlig fordi støj er blevet betragtet som sammenhængende med de pædagogiske tiltag for at skabe mindre rum og skærmede enheder. Vi blev efterfølgende vist rundt på nogle institutioner, som havde gjort en særlig indsats for at forbedre akustikken i institutionen. Selvom det ikke blev direkte italesat som et problem på historieværkstederne, er det nærliggende, at dårlig akustik vil have en ekstra negativ effekt i forhold til børn

i problemer. Støj er stressende for alle børn, men hvis overskuddet af en eller anden grund er mindre, kan den negative effekt af støj formodes at være endnu større.

## 7 GRÆNSER FOR INKLUSION

### 7.1 Når rammerne ikke kan tilpasses barnets behov

Eksempel: En større institution har arbejdet med inklusion gennem en længere årrække. Kommunen oprettede tidligt 8 basispladser, der lige siden altid har været besat. Institutionen har været meget betydningsfuld for kommunens visitering af 'børn med specielle vilkår'. Institutionen, der har tre stuer med ca. 25 børn på hver, har organiseret de 8 basispladser som en 'kernestue', som har fire pædagoger tilknyttet. Udover at være på kernestuen er børnene også knyttet til en af de øvrige stuer. De kan således enten være blandt de øvrige børn eller sammen med basisbørnene på kernestuen. Institutionen har således, da denne case indledes, relativ god erfaring med inklusionsforløb og med at vurdere børn i vanskeligheder.

Den første kontakt med barnet, som vi kalder Mahmoud, får institutionen, da lederen og en pædagog fra kernestuen deltager i et møde sammen med forældrene, visitationskoordinatoren og PPR. Rammen er, at forældrene skal præsenteres for de forskellige muligheder, kommunen har at tilbyde Mahmoud. Han er på dette tidspunkt næsten fire år, men det fremgår, at han næsten ikke har noget sprog, og at hans sociale kompetencer svarer til et meget yngre barn. Han har frem til da været i en almindelig institution, der har foreslået, at han fik tilbudt en plads i en specialinstitution. Forældrene var tydeligvis ikke parate til at acceptere en specialplads, og ønskede derfor en basisplads i denne institution. De fastholdt, at problemerne knyttede sig til, at Mahmoud havde hørenedsættelse. Pædagogen, der deltog i mødet, mener at de allerede på mødet fremførte, at det næppe ville være hensigtsmæssigt at placere Mahmoud i en basisplads, på grund af hans meget langsomme udvikling. Lige før start i børnehaven kontaktes de af en fra PPR, som fortæller, at de skal være opmærksomme på Mahmoud, da han ikke passer til en basisplads, men burde have en specialplads (det er allerede tidligt, at der er informationer der tyder på, at Mahmoud er 'havnet forkert'). Da institutionen ser papirerne på Mahmoud, søger de om mulighed for, at han kan tælle for 2 børn i stedet for 1, da han ikke er rigtigt placeret og derfor kræver ekstra ressourcer. De får dog afslag og der tildeles ikke ekstra ressourcer. Det viser sig, at han kræver konstant en-til-en kontakt, og dræner derfor ressourcer fra andre steder/andre børn.

Institutionen selv var efter en periode på ca. 2 måneder overbevist om, at barnet ikke passede ind i gruppen, da barnets udfordringer tydeligt faldt udenfor, hvad de kunne tilbyde. Efterfølgende kontaktede man PPR, som sendte en psykolog ud, der lavede observation af barnet. Konklusionen blev, at barnet kunne visiteres til en anden basisplads, der lignede den han allerede var visiteret til, eller man kunne tilbyde forældrene at få barnet udredt. Ifølge psykologen kunne barnet først tilbydes en specialplads, når det var udredt. Forældrene afslog såvel flytning som udredning. I hele forløbet er der mange møder med psykologer og ledelse og forældre samt pædagogerne, som forsøger at opbygge et samarbejde. Det er dog først efter, at Mahmoud har været i kernegruppen i 7 1/2 måned, at der bliver igangsat en udredning.

Pædagogerne ser hurtigt, at det er en dreng med store udfordringer, og bliver klar over, at han ikke passer ind i de aktiviteter, de ellers kan tilbyde. Institutionen etablerer selv en supervision af personalet, varetaget af en psykolog, som 'tager toppen af' for pædagogerne. Hun får sat begreber på Mahmouds situation for pædagogerne, og får deres frustrationer ud, og støtter en snak om, hvordan de skal og kan have kontakt med ham. Men hun giver dem også flere gode argumenter for, at han skal visiteres til en anden type tilbud.

Argumenter for, hvorfor han bør flyttes til et andet tilbud, sammenskrives og videregives via lederen til visitationen og fører til, at udredningen indledes.

Mahmoud har brug for en-til-en voksenkontakt hele tiden, og har meget svært ved kontakt i starten. Er han uden opmærksomhed løber han væk, uden evne til at orientere sig om risici og lign. Øjenkontakt over 30 sekunder er usædvanligt. Han opleves som et barn, der har en motorik svarende til en 4-årig, men med alt andet lå han mellem 3 mdr. og 3 år. Han har ingen relationer til de andre børn, men bliver dog i perioden gradvist bedre til at imitere, såvel ord som handlinger. Sidst i forløbet kan han følge en gruppe af andre børn på en cykel, men følger ikke de sociale spilleregler. Det er pædagogerne vurdering, at Mahmoud efter de første fem måneder 'vågner op' og bliver opmærksom på de voksne og de andre børn omkring sig, og de synes at de kan se at han udvikler sig, omend i meget små etaper.

Denne case anses af pædagogerne selv som et tydeligt eksempel på et barn, der er fejlplaceret i forhold til en inklusionsmålsætning. For ham handler det om pædagogisk psykologisk træning og udvikling med et meget ringe udgangspunkt. Han er endnu langt fra at kunne indgå i sociale relationer med de andre børn. Der er altså ikke nogen ramme, han kan inkluderes i, og casen illustrerer at målsætningen om inklusion i nogle tilfælde kan ramme børn, hvor det ikke er meningsfuldt.

Det er derfor vigtigt at se på, hvordan det er kommet hertil, og hvordan denne situation bliver mødt.

*Er Mahmoud fejlvisiteret?*

Der er to kræfter, der har arbejdet for at placere Mahmoud i en af institutionens basispladser. Den ene er, at kommunens visitation har fremmet denne beslutning ved i første omgang at vælge at visitere Mahmoud og i anden omgang ved, at PPR psykologen ikke på baggrund af sine observationer argumenterer for, at Mahmoud bør flyttes, men hæfter sig ved de minimale fremskridt, han gør. Da kommunen undlader at tildele institutionen flere ressourcer på trods af institutionens anmodning om dette, må det antages, at der også er et økonomisk rationale i denne beslutning.

Den anden kraft er forældrenes ønske om at finde et tilbud, der passer til deres barn. Forældrene har muligvis vanskeligt ved at overskue fordele og ulemper ved de forskellige tilbud om inklusion. Faren taler dog godt dansk, selvom moderen må bruge tolk. De følger meget med, og vil gerne være en samarbejdspartner. Institutionen oplever ikke, at de modarbejder, men de har været/er fortsat i en sorg/erkendelsesproces, som har taget lang tid. De ser ikke ud til at have fået meget støtte til at træffe valgene. Samtidig har det været vanskeligt for dem at forstå måden, hvorpå der i Danmark tænkes inklusion, diagnoser og hjælp til børn, hvor der kan være en kulturel forskel i denne forståelse og i måden at kommunikere om den, som der skal tages højde for.

Forældrene oplevedes fra starten som venlige og imødekommende og med stor tillid til pædagogerne på kernestuen og deres arbejde med Mahmoud. De blev hurtigt tæt knyttet til stedet. Deres oplevelse af, at Mahmoud trods alt trives i institutionen, og at pædagogerne gør meget for ham, gør at de har meget vanskeligt ved at forestille sig, at andre tilbud kunne være bedre. Især når argumenterne for det knytter sig til en yderligere 'sygeliggørelse' af Mahmoud gennem undersøgelser og diagnoser.

*"Han er jo en vidunderlig dreng"*

Pædagogerne i kernestuen fastholder gennem hele forløbet, med opbakning fra ledelsen, at Mahmoud ikke burde være hos dem, men tildeles en specialplads. De oplever også, at han tager så mange ressourcer, at det går ud over andre opgaver og andre børn. Det illustreres



med, at i den periode Mahmoud har været på kernestuen, har de været langt mindre ude på de 'typiske' stuer end før. Alle ressourcer bruges til at være med 'kernebørnene'. Alligevel beskriver de, hvordan det på de 7½ måned Mahmoud har været der, er lykkedes at skubbe ham i den rigtige retning. "Forleden så jeg ham henvende sig til en voksen", "han har åbnet sig og kan lege eller cykle uden at løbe væk, man kan undlade at have øje på ham hele tiden".

Pædagogerne har altså ikke undladt at gøre, hvad de kunne og oplever også små fremskridt. De er derfor endt i en dilemmafyldt situation, hvor de på den ene side fastholder fortællingen om det fejlvisiterede barn og på den anden side fremhæver, hvad det alligevel er lykkedes dem at gøre for Mahmoud, selvom det har haft en pris.

*"Vi savner anerkendelse for vores indsigt!"*

Det fremgår meget tydeligt, at personalet på kernestuen oplever, at visitationen træffer den forkerte beslutning – støttet af forældrene – ved at placere Mahmoud hos dem. Det opleves imidlertid som et langt større problem, at de ikke føler, at den indsigt de besidder, bliver taget alvorligt, lyttet til eller anvendt som en stemme i afgørelsen, i forhold til hvad der skal til for at hjælpe et barn som Mahmoud. Især efter at de lærer ham at kende og kan uddybe deres vurdering med daglige iagttagelser og kendskab til hans reaktioner og potentialer. Konkret oplever de, at der er en konflikt mellem sagsbehandlingen i børne- og unge forvaltningen og i socialforvaltningen. Når barnet visiteres, placeres det i børne- og ungeforvaltningen, hvis det 'kan klares' med en basisplads. Hvis barnet derimod får en diagnose eller har andre udredte social-faglige vanskeligheder, placeres det i socialforvaltningen. Placeres barnet i regi af børne- og ungeforvaltningen, er det svært at blive flyttet over i socialforvaltningens regi. Det bliver således kassetænkning og ikke et fokus på barnets bedste. I dette dilemma ønsker ingen at bruge de konkrete erfaringer institutionspersonalet gør. Erfaringerne samles ikke op og anvendes ikke som relevante input i forhold til barnets tarv. Personalets argumenter, oplever de, bliver reduceret til ønsker om flere ressourcer.

Sat på spidsen oplever de, at det er et dilemma, at de gør hvad de kan for Mahmoud, fordi de på den måde svækker deres egen argumentation for, at han bør revisiteres. Til al held for Mahmoud får det dem dog ikke til at undlade at arbejde pædagogisk med hans udvikling.

Personalet er tydeligt frustrerede over, at de ikke får ordentlig supervision på sagen. De savner sparring fra andre faggrupper som f.eks. psykologer eller Center for autisme eller andre der kan udfordre og kvalificere deres egne oplevelser. Konkret oplever pædagogerne en mangel på anerkendelse fra PPR psykologen, som er den eksterne fagperson, der kommer tættest på Mahmoud. Psykologen konkluderer, at han udvikler sig, og anerkender ikke pædagogernes fortolkning af resultaterne af deres arbejdsindsats. Han har skiftet psykolog, og der har således heller ikke været et kontinuerligt forløb i observation og arbejde fra psykologernes side.

I pædagogernes optik ville det have været ønskværdigt, hvis der havde været en bedre dialog mellem de forskellige måder at se denne case på. De oplever, at Mahmoud bliver kastebolt mellem mange forskellige forklaringer og vurderinger. Pædagogerne oplever en manglende følelse af, at de bliver hørt på deres faglighed og deres indsigt i Mahmouds dagligdag og dermed hans muligheder og begrænsninger, og de savner at blive inkluderet i vurderingen i forhold til deres observationer og viden om Mahmoud og de andre børn.

#### *Grænser for inklusion*

Denne case illustrerer grænserne for inklusionen. Ifølge pædagogerne, der har arbejdet med Mahmoud i over syv måneder, giver det ikke mening at tale om inklusion, da Mahmoud på

nuværende tidspunkt ikke kan inkluderes i sociale relationer til andre. Problemet er i første omgang at finde frem til, hvad der kan gøres for at hjælpe Mahmoud og udvikle hans mentale kompetencer.

Casen illustrerer, hvordan de kræfter, der er afgørende for, hvilket forløb der vælges for Mahmoud, ikke inddrager eller udfordres af den indsigt, der skabes i det daglige nærvær med Mahmoud, og at forældrenes tvivl og sorg ikke mødes, så de kan få indsigt i, at andre end de pædagoger de møder dagligt sammen Mahmoud, kan hjælpe dem og Mahmoud

Den illustrerer også, at pædagogerne - på trods af, at det ligger langt ud over, hvad de faktisk kan håndtere - alligevel kæmper for at støtte Mahmoud.

Inklusionsforløb risikerer således at blive en maskering af besparelsetiltag for en lang række børn, der ikke er inklusionsparate i normalområdet, men som har brug for andre former for støtte og for en pædagogisk og psykologisk indsats. Casen illustrerer det dilemma en institution, der magter at arbejde med inklusion, kan komme i, hvis der placeres børn i institutionen, som ligger uden for det, personalet er klædt på til at arbejde med, og institutionens faglighed ikke inddrages i vurderingen af, hvad der er det bedste. Den illustrerer også, at denne placering af et barn med vidtgående støttebehov i en normal institution, indirekte kommer til at gå ud over både de andre 'normale' børn i institutionen, men i høj grad også de andre børn, som også er i særlige vanskeligheder.

På trods af den manglende inddragelse, står institutionen også ofte med et medansvar for barnets videre forløb. Får han ikke en diagnose af PPR, så 'ender' Mahmoud i en almindelig skole, og det kan være problematisk, mener de. Men det kan også ske, at han får en diagnose, og så alligevel ender i en normal skoleklasse, der har inklusionspladser. Institutionen ser flere problematikker, som i fremtiden kan møde Mahmoud. Håbet er, at han udredes korrekt og får den hjælp han har brug for i forhold til hans udviklingsalder.

## 8 DISKUSSION OG KONKLUSION

Inklusion i daginstitutioner - opmærksomhedspunkter

### 8.1.1 På det politisk/administrative niveau

For at institutionerne kan støttes bedst muligt i at udvikle deres evne til at planlægge og gennemføre positive inklusionsforløb, er det afgørende at tage udgangspunkt i den faglige pædagogiske udvikling, der allerede er sket i de institutioner, der har gjort sig erfaringer med inklusion. Erfaringer, der er illustreret gennem de fortællinger, vi har samlet.

Der er sket et paradigmeskift i institutionernes forståelse af opgaven. Fra at dreje sig om et enkelt barn i vanskeligheder, der skulle gøres noget særligt for, handler inklusion i dag om, hvordan hele institutionen møder børn i vanskeligheder. Det er karakteristisk, at en institution, der arbejder med inklusion, forandrer sig. Der er ikke nogen institutioner, som er 100 % kvalificerede til en hvilken som helst inklusion, og der kan ikke laves færdige drejebøger. Der er børnene og deres sociale situation for forskellig, og institutionerne er for forskellige. Inklusionsarbejde er udvikling. I den periode, hvorfra vi har samlet fortællinger, kan vi overordnet se et udviklingsforløb, der har bevæget sig gennem følgende faser: 1) fra fokus på barnet, 2) til fokus på adfærden 3) til fokus på relationerne i børnegruppen og til de voksne til 4) fællesskabet i institutionen – det, man ønsker at inkludere i. Udviklingen er næppe slut, men vil fortsætte i takt med, at der gøres nye erfaringer. Denne udvikling leder til nogle anbefalinger om, hvordan inklusionsopgaven kan prioriteres politisk.

- Forvaltningens opgave er at skabe og udvikle støttefunktioner, som kan bidrage til at gøre institutionerne mere robuste.
  - Det betyder f.eks. at have en klar pædagogisk linje, at have ressourcer til forældresamarbejde, være rustet til en tidlig indsats – fx gennem et beredskab af inklusionsvejledere og støtte fra fagpersoner til at arbejde med 'bløde diagnoser', samt at skabe gode relationer til de andre institutioner – vuggestue og skole. Pointen er, at støtten skal handle om at udvikle institutionen, ikke alene om håndteringen af det enkelte barn.
- 'Den tidlige indsats' er vigtig, og kan understøttes af en anderledes bevillingsstruktur.
  - Det forudsætter, at der er faglig og økonomisk støtte til en indsats, uden at barnet først skal udredes som meget problematisk. I praksis bliver der først udløst ressourcer, når barnets vanskeligheder bliver udfoldet meget. Kommunen skal ikke holde op med at give støtte til det enkelte barn, men skal tænke i hele inklusionsforløbet, dvs. støtten skal ikke blot være ekstra timer til barnet, men også rettes mod at støtte institutionens andre opgaver, som presses, når der er mange inklusionsforløb. Den skal kunne støtte forældrene, så institutionerne ikke skal stjæle sig til tid til at udvikle samarbejdet med forældrene. Der er også et behov for, at der iværksættes udviklingsarbejde om, hvordan der kan arbejdes med 'bløde diagnoser' for at kunne sætte fokus på et barn, uden at der skal laves en egentlig diagnose og udredning.
- Ligestilling af den diagnostiske indsigt, indsigten fra den daglige praksis og de forvaltningsmæssige rammer og vilkår

- Inklusion er det muliges kunst, og det er vigtigt at den praktisk funderede viden om barnet i hverdagen bliver taget alvorligt og sat i spil i relation til eventuelle diagnoser og eksperteres udsagn om barnet, og at handlinger og indsatser på baggrund af begge dele vurderes ud fra det faktiske mulighedsrum, som forvaltningen udstikker.
- Fokus på samarbejdet på tværs mellem institutioner og skoler
  - Børnene kommer uden brugsanvisning - men institutionerne bør aflevere dem med en! Det er i børnehave-perioden, at der opbygges en viden om barnet, som er rigtig vigtig at videreformidle: Hvordan ser udfordringerne ud for dette barn? Hvad er der brug for, for at dette barn kan blive en del af fællesskabet i skolen? Indstillingen 'at barnet skal starte på en frisk i skolen og uden forudindtagede indstillinger' betyder, at børn i problemer bliver efterladt i et tomrum, hvor de netop skal starte helt forfra med at blive forstået.
- Institutionerne har brug for støtte til at komme igennem den læringsproces, det er at komme til at arbejde inkluderende.
  - De institutioner, vi har besøgt, må antages at ligge i førerfeltet i forhold til inklusion. Erfaringerne herfra kan anvendes til at udvikle læringsforløb og støttetilbud til de institutioner, for hvem inklusion endnu er en ny og uoverskuelig udfordring. Det er derfor vigtigt, at fagligheden og den specialiserede viden om inklusion findes både i institutionen og i kommunen, og at der sættes fokus på kompetenceudviklingen.

### 8.1.2 Pædagogisk linje på institutions-niveau

Behovet for at have en fælles pædagogisk linje i institutionen øges med inklusionsopgaven. I alle de institutioner, vi har været i, ses forskellige varianter af parallelle pædagogiske tiltag og strategier. Sammenfattende udmønter de sig i arbejde med:

- At ændre eksisterende pædagogik, så alle børn kan deltage
  - Almenpædagogikken forandres og tilpasses, så også børn i udsatte positioner kan indgå.
- At skabe tydelige rammer og strukturer for tid og rum
  - Uanset problemstillingen omkring de aktuelle børn, melder alle om, at børn i vanskeligheder profiterer af større tydelighed i den daglige rytme og anvendelsen af de fysiske rammer. Flere peger på positive ekstragevinster også for de andre børn, de typiske børn.
- Tydeligt kommunikerende voksne
  - Personalet får en øget opmærksomhed på at modvirke uklar, underforstået og modsatrettet kommunikation.
- Guidning af børn
  - Såvel udsatte børns vanskeligheder ved at aflæse socialt samspil som typiske børns vanskeligheder ved at aflæse de udsatte børns anderledes eller svage signaler håndteres ved, at voksne løbende hjælper med at guide, aflæse og afkode.
- At vende negative fortællinger/roller til positive
  - Næsten alle de børn, som præsenteres i institutionernes inklusionsforløb, er ramt af stigmatiserende syndebukkemekanismer. Dårlige oplevelser og erfaringer har tendens til at blive reproduceret. Omstilling til inklusion tager næsten altid udgangspunkt i, at personalet søger at vende sådanne negative identiteter og fortællinger til positive. Herunder arbejder personalet også med det udsatte barns ofte negative og modløse selvbillede.

- At stimulere, understøtte og udvikle leg og legekompetencer
  - Gennemgående vurderer personalet, at det er helt essentielt, at barnet i vanskeligheder kommer i leg, da det opfattes som en væsentlig motor for udvikling.
- Etablering af venskaber
  - Et gennemgående succeskriterium for inklusionsforløbene er, om barnet i vanskeligheder undervejs får bare en ven. En stor del af arbejdet i de mindre børnegrupper vurderes at understøtte barnets sociale erfaringsdannelse og give mulighed for, at venskaber kan opstå.
- Små børnegrupper
  - Erfaringen med, at børn i vanskeligheder ofte mistrives i større grupper, igangsætter et arbejde med at dele børn ind i mindre grupper med tættere voksenkontakt og større tryghed og overskuelighed.
- Fleksibel rumorganisering, så de fysiske rammer kan tilpasses de aktuelle behov
  - Mange små rum i stedet for få store viser sig at give bedre muligheder for at arbejde i mindre grupper, at arbejde fokuseret og koncentreret, og skabe overskuelige sammenhænge, hvor alle børn magter at deltage. Dette gælder også udendørsarealer. Flere institutioner er i gang med tilsvarende ændringer på institutionens legeplads.
- Forældregruppens opbakning i inklusionsprocessen
  - I takt med at personalet forsøger at vende negative historier til positive, involveres forældregruppen. Der er flere eksempler på, at også forældre må bearbejdes til at forstå, at det er nødvendigt at tale positivt om alle børn og ikke undgå bestemte børn fx i forbindelse med private legeaftaler.
- Klar ansvarsfordeling
  - Det inkluderende arbejde understøttes af en tydelig og konsekvent fordeling af ansvar for arbejdsopgaver og børn. På den ene side er det vigtigt, at barnets primærpædagog etableres som tovholder omkring barnet, på den anden side har det væsentlig betydning, at der samtidig praktiseres en fælles ansvarlighed, hvor alle kolleger kender til og støtter op om de specifikke tiltag.
- Opmærksomhed på forældrenes behov og situation
  - Et godt samarbejde med forældrene til barnet i vanskeligheder kan understøtte det inkluderende arbejde positivt, men må på den anden side ikke blive opfattet som en forudsætning for det inkluderende arbejde. Forældrenes tillid vokser netop gennem fokus på barnets potentialer og muligheder.

### 8.1.3 Pædagogik og arbejdsmiljø – to sider af vellykket inklusion

Opgaven med inklusion på daginstitutionsområdet handler på en gang om pædagogisk praksis og om arbejdsmiljø. Når et inklusionsforløb ikke lykkes, er der et barn, som i forvejen havde store udfordringer, og som det ikke er lykkedes at hjælpe. Det er ulykkeligt for barnet og for dets forældre, men det er også en meget stor psykisk belastning for personalet, som har haft med barnet at gøre, og som ikke er lykkedes med opgaven. Ofte er det også en belastning for de andre børn i institutionen, som har lidt under manglende voksenressourcer eller under, at barnet i problemer har været udad-reagerende og skabt uro og konflikter omkring sig. Mislykkede inklusionsforløb udgør voldsomme følelsesmæssige belastninger for personalet, og har potentiale til at trække det psykiske arbejdsmiljø på en hel institution ned i en grad, så det betyder sygdomsmeldinger og personaleflugt. Omvendt kan arbejdet med inklusion, som vi har set gode eksempler på i historieværkstederne, også blive en del af en meget

konstruktiv faglig udvikling, som samtidig bidrager til et arbejdsmiljø med klarere fælles fokus, bedre koordinering af indsatsen, højere tillid og bedre kvalitet i arbejdet. At lære at arbejde inkluderende kræver en stor indsats fra institutionens side. Det kræver investeringer i form af tid og faglig udvikling. Hvis der kun er få ressourcer at gøre godt med i forvejen, er der en stor risiko for, at det ender i en nedadgående tabsspiral. Det er derfor væsentligt, at fokus på inklusion knyttes sammen med:

- Nødvendige og tilstrækkelige ressourcer
  - Det handler ikke alene om økonomi og personaleressourcer, det handler lige så meget om viden, kompetencer og uddannelse, om fælles pædagogisk linje og ikke mindst om optimal udnyttelse af de eksisterende ressourcer og kompetencer i og omkring institutionen
- Fokus på social kapital
  - Forudsætningen for at institutionen formår at løfte den forandring i kerneopgaven, som inklusionsopgaven udgør, er, at der enten i forvejen eksisterer et godt fundament af social kapital i institutionen og mellem institutionen og forvaltningen, eller at dette skabes og udvikles i takt med at inklusionsopgaven bliver løftet. Det kræver udvikling af tillid (fx mellem forvaltning og institution og mellem medarbejderne indbyrdes), fokus på retfærdighed (fx i tildeling af ressourcer og i udredningernes karakteristik af et barn) og samarbejdsevne (mellem alle parter). I institutioner med lav social kapital er der en overhængende risiko for, at inklusionen mislykkes, fordi organisationen ikke har de nødvendige forudsætninger for samarbejde og koordinering, som inklusionsopgaven fordrer.
- Fokus på relationel koordinering
  - Inklusion fordrer samarbejde på tværs i medarbejdergruppen, mellem medarbejdere og ledere, mellem ansatte og forældre og mellem institution og eksterne resourcepersoner, bl.a. i forvaltningen. Det handler om at udvikle relationer, hvor parterne har fælles mål (for arbejdet med barnet i vanskeligheder), deler den nødvendige viden med hinanden (fx gennem pædagogisk refleksion og supervision) og udviser respekt for de andres bidrag og viden (fx for pædagogernes vurdering af barnets kapaciteter). Relationerne understøttes af, at kommunikationen sker tilpas hyppigt (fx mellem personale og forældre og mellem PPR og institution), er præcis og forståelig (fx i relation til andre kolleger og forældre), kommer på de tidspunkter, hvor der er brug for den (fx ved barnets overgang til skole) og er rettet mod problemløsning frem for fingerpegning (udvikling af virksomme pædagogiske tiltag frem for fokus på forældrenes manglende samarbejdsvilje).

Ledelsen spiller en afgørende rolle for udviklingen af den sociale kapital og den relationelle koordinering i institutionerne, og de spiller en afgørende rolle for, om inklusion i daginstitutioner ender med at blive en succes. De står med et stor og vanskelig opgave med at føre institutionerne igennem en udviklingsproces, der gør dem i stand til at løfte inklusionsopgaven. De skal balancere i et krydspres mellem krav og forventninger oppefra og nedefra i systemet. og er samtidig i høj grad med til at skabe rammerne for såvel den pædagogiske indsats som for det psykiske arbejdsmiljø i institutionerne. På de succesfulde institutioner lykkes balancegangen, og lederne formår samtidig at gøre ledelsen af institutionen til et fælles anliggende, som alle de ansatte er med til at løfte igennem deres daglige arbejde med løsningen af kerneopgaven. Men det er langt fra nogen selvfølge, at det lykkes, og det er påkrævet med:

- Understøttelse og opmærksomhed på institutionsledernes behov og situation

- Lederne kan have brug for sparring til at udfylde deres ledelsesrolle både opadtil og nedadtil i systemet. De har en meget central rolle i at få inklusionen til at lykkes på daginstitutionsområdet, men mange af dem har brug for støtte, opbakning og nye kompetencer for at få processen til at gå i den rigtige retning.

## 8.2 Historieværkstedet som metode til undersøgelse af inklusion i daginstitutioner

Vores erfaringer med at bruge historieværkstedsmetoden til undersøgelse af inklusionsforløb i daginstitutioner var meget positive. Dels oplevede vi, at metoden bidrog til at give en meget detaljerig og levende empiri med praksisnære beskrivelser. Dels oplevede vi, at metoden bidrog med noget positivt ind i institutionerne. At metoden, set ud fra institutionernes synsvinkel, var værdifuld, tillægger vi bl.a. følgende forhold:

- Først og fremmest var det afgørende, at resultatet blev synligt for deltagerne, modsat et gruppeinterview, hvor de data der produceres forsvinder ind i referentens pc eller diktafon.
- Erfaringerne med inklusionsforløb er ofte sammenstykket af anekdotiske beretninger og holdningsbaserede erindringer. Gennem historieværkstedet bidrog erfaringerne til en fælles læring ved, at forløbet blev beskrevet kronologisk og skabte et fælles billede af de vigtige hændelser og en fælles analyse af de centrale mekanismer. Netop det kronologiske overblik gav mulighed for at se det dynamiske, de små ændringer der over tid skaber resultaterne, som er afgørende i pædagogisk arbejde.
- At historieværkstedet bidrog til at bevidstgøre deltagerne om den faglige og organisatoriske udviklingsproces, som en institution har været igennem som led i et konkret barns inklusionsforløb. Det blev synligt, at institutionen havde truffet nogle afgørende beslutninger om fx pædagogisk linje, struktur eller opdeling af børnegrupperne, og det blev synligt, hvad det var, der havde skubbet på denne udvikling. Det blev også synligt, at de faktisk havde været aktive og prøvet mange ting, også selvom de ikke altid havde oplevet det sådan.
- At der blev skabt en fælles læring ud af erfaringerne med inklusion. På de institutioner, der arbejder med en fælles metode som f.eks. Marte Meo, SAL eller supervision, og personalet derfor er vant til at reflektere over praksis, bidrog værkstedet med vigtig visualisering af udviklingen over tid.
- At processen medvirkede til at hele sårene i personalegruppen over de inklusionsforløb, som ikke gik godt. Det gør ondt, men det at dele det med kollegerne bringer erfaringerne fra det individuelle til det kollektive, og gør det lettere at bære.

Metoden har den væsentlige begrænsning, at der kan være betydningsfulde stemmer, der ikke bliver hørt, og der kan være deltagere, som ikke ønsker at dele alle deres vurderinger. Der kan også blive sat lys på modsætninger eller uoverensstemmelser, som fordrer at værkstedslederen magter at håndtere potentielle konflikter.

Det har derfor betydning, at værkstedet ledes af en erfaren værkstedsleder. Ikke fordi metoden er specielt vanskelig, men fordi det er vigtigt, at værkstedslederen er neutral i forhold til den fortælling, der arbejdes med, og de potentielle konflikter eller forskellige opfattelser, den indeholder. Det gælder ikke mindst i forhold til arbejde, der har med andre mennesker at gøre. I dette tilfælde bliver der arbejdet med børn i vanskeligheder. På mange måder er det måske det mest sårbare, vi kan møde. Når et barn ikke er 'rask', og når alt ikke er som det

skal være, bringes man tæt på sorg, skam, skyld og afmagt. Forældrenes følelser kan spejles i personalet, og deres egne relationer til barnet har også betydning for deres vurdering af sagen og af hinandens praksis.

En anden grund til, at et historieværksted om inklusion bør ledes af en 'udefra' kommende, er, at det er afgørende for metoden, at der er en neutral 'lytter'. En der modtager historien uden at kende den på forhånd. Det har stor betydning for, at deltagerne accepterer, at det er nødvendigt først at oprulle alle detaljerne, og ikke forudsætter, at modtageren kender noget på forhånd, som hvis det var en kollega. Det er netop skabelsen af den 'faktuelle' del af fortællingen, der er styrken.

Ønsker man at arbejde med metoden i forbindelse med inklusion, kan den evt. være et værktøj i en kommune, der ønsker at se dybere om bag den inklusionspraksis, der er etableret i kommunen. Kommunen kunne godt selv uddanne en værkstedsleder, blot denne ikke har rødder i institutionerne eller i forvaltningen. Det kunne endda overvejes at inddrage fx PPR, skolen og forvaltningspersonale i et værksted om et samlet inklusionsforløb. Men det forudsætter, at man er villig til at åbne for en drøftelse af, hvad der kan gøres anderledes.



## REFERENCER

Albertsen, K., Wiegman I.M. & Limborg H.J. (2014): Virksomhedens sociale kapital og relationelle koordinering – hvordan hænger det sammen? Tidsskrift for Arbejdsliv, 16 årg. nr. 4.

Albertsen, K. og Wiegman, I.M. (2014): Relationel Koordinering - om tværfagligt samarbejde og kommunikation. Karnov HR Guide, No 3, September

Bækgaard, Martin & Jakobsen, Søren Teglgård (2011): Ekskluderende specialundervisning. Hvem får det, og hvilke forskelle er der mellem kommunerne? KREVI – Det kommunale og regionale evalueringsinstitut. Aarhus.

Center for Dagtilbud & Skoler (2014): Kvalitetsrapport for dagtilbudsområdet 2012/2013. Greve Kommune. Kan downloades fra: <http://www.kl.dk/PageFiles/528762/Greve%202012-2013.pdf>

Dannesboe, Karen Ida & Kjær, Bjørg (under udgivelse): PPRs konsultative funktion: Føl-somme relationer og professionelle identiteter på spil. Kommer i Pædagogisk Psykologisk Tidsskrift.

EVA (2014): Inklusion i dagtilbud. Kortlægning af arbejdet med inklusion i daginstitutioner og dagpleje. <http://politiken.dk/kultur/ECE2650274/sprogforskerne-fandt-en-skat-i-skoven/>

Forældrerådgivningen (2007): Årsrapport 2007. Kan downloades fra: <http://www.foraeldre-raadgivningen.dk/side/om-os>

Gittell, J.H. (2003): The Southwest Airlines way – Using the power of relationships to achieve high performance. The McGraw-Hill Companies, Inc.

Gittell, J.H. (2009): High Performance Healthcare. Using the power of relationships to achieve quality, efficiency and resilience. Mc-Graw Hill, US.

Hasle, P., Toft, E. & Olesen K.G. (2010): Ledelse med social kapital. L&R Business.

Kjær, B. (2007a): Sårbare børn og deres familier. I: Individ, institution og samfund redigeret af Peter Mikkelsen og Signe Holm-Larsen, Kroghs forlag. ISBN 978-87-624-0846-3. S. 48-68.

Kjær, B. (2007b): Framtiden och ögonblickets dans. Om möten mellan barn, pedagoger, medhjälpare och föräldrar. I: Kulturnavigering i skolan. Arvastson, Gösta og Ehn, Billy red. Gleerups, Stockholm. ISBN 978-91-40-66108-1. S. 125-132.

Kjær, B. (2007c): Børn med behov for en særlig pædagogisk indsats. I: Når loven møder børns institutioner. Jesper Olesen red. Danmarks Pædagogiske Universitets Forlag. S. 145-179.

Kjær, Bjørg (2009): Basispladspædagogik og institutionskultur. Om god praksis i pædagogisk arbejde med børn i psykosociale vanskeligheder i Københavns Kommune. Rapport fra et forskningsprojekt. Professionsinstitut for Almen Pædagogik, Social- og Specialpædagogik.

Kjær, Bjørg (2010): Inkluderende Pædagogik. God praksis og gode praktikere. Akademisk forlag.

Kjær, Bjørg (2013): Pedagogical Learning Plans and Children with Special Needs: transforming and anchoring – or maintaining and negotiating? I: ARV, Nordic Yearbook of Folklore.

Kristensen, Tage Søndergaard (2010): Trivsel og produktivitet – to sider af samme sag. HK Danmark.

Limborg, Hans Jørgen (2012): Historieværkstedet – om at finde historien bag hvad der skaber kulturen på din arbejdsplads. Karnov HR Guide. [www.karnov.dk](http://www.karnov.dk)

Limborg, H. J. & Hvenegaard, H. (2011): The chronicle workshop. I: Rasmussen, L.B. (ed): Facilitating Change. Polyteknisk Forlag 2011

Olesen, K.G., Toft, E., Hasle, P. & Kristensen, T.S. (2008): Virksomhedens sociale kapital. Arbejdsmiljørådet.

Sørensen Ole H., Mac, Anita, Limborg, Hans Jørgen & Pedersen, Merete (2008): Arbejdets Kerne. Frydendal

Tetler, S. (2000): Den inkluderende skole – fra vision til virkelighed. Socialpædagogisk bibliotek, Gyldendal.

Trillingsgaard, Anders (2015): Ledelsesteamet gentænkt. Sådan skaber I kurs, koordinering og commitment. Dansk Psykologisk Forlag.

Støfring, Eigil (2003): ”Hvis side er vi på?”, Specialpædagogikk 04/03

## BILAG 1

### Historieværkstedet i praksis

I det følgende gennemgås metodens forløb, elementer og opgaver. For bedst at kunne illustrere, hvad der menes i praksis, tages der udgangspunkt i den måde, metoden anvendtes i dette projekt.

#### Inden værkstedet

Der skal fastlægges to ting inden værkstedet. Hvem skal deltage, og hvad er det for et forløb der skal 'kortlægges'. Udvælgelsen af deltagerne er afgørende, da resultatet jo er en kombination af alle deltagernes erindringer og vurderinger. Den bør derfor foregå i samarbejde med nogen, der kender den pågældende organisation indefra. Det er dog vigtigt, at de der er ansvarlige, opstiller nogle kriterier, således at sammensætningen ikke bliver for ensidig. I dette tilfælde indgik vi aftaler med institutionernes ledere eller souschefer. Da der var tale om at arbejde med to konkrete inklusionsforløb, var kriteriet, at det skulle være de pædagoger og medhjælpere, som havde været tæt på de to børn, der blev valgt til at deltage. Det forudsatte dog, at de fortsat var ansat i institutionen. Det er også vigtigt at have en vis bredde i gruppen i forhold til funktion og rolle i organisationen. Vi tilstræbte derfor, at de forskellige stuer, forskellige erfaringer og evt. forskellige holdninger var repræsenteret. Det er også relevant at sammensætte gruppen med henblik på, at deltagerne fortsat har en rolle i inklusionsarbejdet. Værkstedet har nemlig den sidegevinst, at det kan skabe en fælles referenceramme, der kan udnyttes i en efterfølgende udviklingsproces.

I forhold til hvad der skulle kortlægges, var det afgørende at udnytte metodens evne til at komme så tæt på inklusionsarbejdets dilemmaer i hverdagen som muligt. Fokus skulle være på konkrete inklusionsforløb med barnet i centrum. Gennem BUPL blev der efterlyst institutioner, som ville deltage. Kriteriet var, at de havde erfaringer med mindst ét inklusionsforløb, som de fandt vellykket og et, som kunne have været bedre. Det medfører en positiv selektion af institutioner med erfaring fra inklusionsarbejde og institutioner, der allerede har reflekteret over egen praksis, og 'tør' dele disse erfaringer.

De ti institutioner, der endte med at deltage, opfyldte til fulde disse kriterier. Og som det fremgår, var det langt fra blot 'solstråle' historier vi fik præsenteret.

Deltagerkredsen i værkstederne udgjorde i alle tilfælde mellem 6 og 10 personer, primært pædagoger fra de stuer inklusionsbørnene kom fra. Nogle gange deltog også ledere og souschefer, inklusionsvejledere og praktikanter.

#### Formålet

Det er afgørende, at der blandt deltagerne er en fælles forståelse af formålet med værkstedet, da det har betydning for hvordan forløbet – især opsamlingen – tilrettelægges. Det er desuden vigtigt, at temaet for værkstedet er præcist og beskrevet således, at det forstås af deltagerne.

Det formål vi præsenterede deltagerne for i det tilsendte program og som introduktion til værkstedet, omfattede:

- 1) En præsentation af BUPL's beslutning om at gennemføre en undersøgelse af inklusionsforløb i praksis. Her lagde vi vægt på, at projektet både skal bibringe argumenter for, hvad

der skal til i form af ressourcer, politisk opbakning mm. for at institutioner kan gennemføre succesfulde inklusionsforløb, og opsamle erfaringer der kan deles med andre institutioner.

2) Vores ønske om at indsamle konkrete data, der kan anvendes til en tværgående analyse af inklusionsforløb

3) At institutionen selv får et udbytte i form af en fælles refleksion over deres egen udvikling af inklusionsarbejdet.

Vi understregede, at det overordnede formål er den generelle undersøgelse, og ikke institutionens egen udvikling, som vi anser som en sidegevinst. Vi lagde vægt på, at vi ikke giver direkte feedback til den enkelte institution, udover at tilbyde dem at læse referatet af værkstedet. Ikke desto mindre har det vist sig, at alle de ti institutioner har oplevet værkstedet som meget værdifuldt for deres egne pædagogiske drøftelser.

### Anonymitet og fortrolighed

På alle ti institutioner accepterede man den præmis, at værkstedet blev betragtet som et fortroligt rum. Man anvendte således børnenes rigtige navne, omtalte forældre, PPR psykologer, kolleger mm. med rigtige navne, og gav sin mening til kende. Samtidig redegjorde vi for, at der i det skriftlige materiale vi efterfølgende udarbejder for BUPL eller offentliggør på anden måde, vil blive anvendt anonymiserede navne for såvel børn, voksne og institutioner. I alle tilfælde blev det også accepteret, at værkstedet blev optaget på en lydfil som støtte for referenten.

### Ressourcer og fysiske rammer

Hvert værksted blev gennemført af tre personer. To facilitatorer og en referent. De to facilitatorer delte rollen som værkstedsleder mellem sig. Valget om at lade to fagpersoner deltage var begrundet i, at det er afgørende for at kunne arbejde med de kvalitative data der opsamles, at man har kendskab til, hvordan de er opstået. Da projektgruppen omfatter såvel indsigt i pædagogisk praksis og kultur som i arbejdsliv, organisation og arbejdspraksis valgte vi denne dobbelte bemanding. Der deltog desuden en student, som skrev alle udsagnene ned, så vidt det var muligt.

Lokalet skal være velegnet til formålet. I vores anvisninger skrev vi, at vi ønskede: ”Der bør være en bar væg (3 – 5 meter), og mulighed for at deltagerne kan sidde i en rundkreds med front mod væggen. Her hænges sedler med udsagn gennem hele værkstedet”.



Det var ikke alle steder muligt helt at opfylde disse krav. Men det lykkedes alle steder – om end det undertiden var meget tæt og varmt - at få etableret en dynamisk og fungerende opstilling. Vi medbragte et stort papir til at hænge på væggen, så vi kunne medtage alle sedlerne i deres oprindelige placering. Desuden medbragte vi store post-it sedler i fire farver, penne og underlag.

### Programmet og forløbet af værkstedet

Programmet var fastlagt i forvejen og fremsendt til deltagerne. Et program så typisk således ud:

## **Værksted om inklusionsforløb på Institution X**

**Torsdag fra kl. 9:00 til kl. 12:30**

### **Værkstedet afholdes i Institutionen**

Formålet med værkstedet er at opsamle institutionens erfaringer med to konkrete inklusionsforløb. Der laves tilsvarende værksteder i 9 andre institutioner. Målet er at finde ’de afgørende detaljer’, der har betydning for et inklusionsforløb fra de indledende kontakter til barnet forlader institutionen. Der lægges vægt på de centrale begivenheder, de betydningsfulde personer og på de dilemmaer, der opstod i forløbet og måden de blev løst hhv. ikke løst på. Det samlede værksted varer tre timer, og der indlægges pauser efter behov.

Krav til lokalet: Der bør være en bar væg (3 – 5 meter), og mulighed for at deltagerne kan sidde i en rundkreds med front mod væggen. Her hænges sedler med udsagn gennem hele værkstedet.

Deltagere: X,Y, Z,.....

Institution X har valgt to inklusions forløb, som vil være i fokus:

- Det ene tager udgangspunkt i en 7årig drengs forløb, der forekom parallelt med opstarten af basispladser
- Det andet tager udgangspunkt i en 5årig drengs forløb.

Ved at arbejde med konkrete inklusionsforløb i værkstedsformen, lægges der vægt på at fremhæve den konkrete praksis, som har indflydelse på det gode inklusionsforløb. Både i forhold til pædagogik, samarbejde, organisering og indretning.

### Program for dagen:

9:00.	Velkomst og gennemgang af programmet og værkstedsmetoden, præsentation af deltagere og værkstedsledere, og aftale om anonymitet og etik. Baggrunden for inklusionsprojektet beskrives.
9:20	Første inklusionsforløb: "Barn med autisme". <ol style="list-style-type: none"><li>1. Runde Hvad skete der faktisk (gule sedler)</li><li>2. Runde Hvem var de vigtige aktører (interne og eksterne) (orange sedler)</li><li>3. Runde Hvad gik godt og hvad gik skidt? (hhv. grønne og røde sedler)</li></ol>
10:15	Pause
10:30	Andet inklusionsforløb: "Barn uden diagnose"  Samme tre runder gentages
11:20	Fælles "analyse" på tværs af de to historier: Hvad har betydning for et inklusionsforløb? (Centrale dilemmaer, valg af løsninger og årsager til at gå godt/galt)
11:55	Afslutning

### Første del af værkstedet

Ved starten af værkstedet forklares spillereglerne - det viser sig dog altid, at deltagerne bedst forstår metoden, når de kommer i gang. Det er derfor vigtigt, at den første deltager der skal fremlægge, instrueres grundigt om, hvordan sedler placeres på væggen, hvor lang tid, der skal bruges til at fortælle m.m. Den fra starten anlagte stil følges ofte af de efterfølgende.

Facilitator redegør for, at væggen er opdelt som en tidslinie. Tre overskrifter markerer dette:

'Første kontakt med barnet' - 'Midtvej' - 'Ophør i institution / i dag'

Deltagerne placeres i en åben halvcirkel over for væggen, således at alle kan betragte hele vægfladen.

Værkstedet er bygget op omkring 3 runder. Hver runde starter med, at deltagerne hver for sig udfylder et antal (3 - 5) på forhånd uddelte post- it sedler. Papirsedlerne har forskellige

farve for hver runde. På hver seddel skriver de et udsagn, der efter deres mening er ét væsentligt svar på rundens spørgsmål.

Spørgsmålene i de tre runder var:

- 1) Hvilke betydningsfulde begivenheder har der været i det konkrete inklusionsforløb?
- 2) Hvem har været og er vigtige aktører for udviklingen i perioden (aktører forklares som personer, voksne og børn og institutioner)?
- 3) Hvad var de væsentlige forhindringer og fremmere (kaldet 'medvind' og 'sten i vejen') i perioden?

Deltagerne får først ca. 5 minutter til at skrive sedlerne, og derefter beder værkstedslederen dem på skift om at placere deres sedler på tidslinjen på væggen, dér hvor de tidsmæssigt passer. Værkstedslederen opfordrer til, at den, som er ved væggen, kort kommenterer det indholdsmæssige på sedlen. Runden fortsætter, til alle har hængt deres sedler på væggen.

Det er værkstedslederens opgave at sikre, at tiden overholdes. En runde vil med 6 -8 deltagere typisk vare mellem tre kvarter og en time.

Der gennemføres 3 runder, med hver sit spørgsmål. Efter hver runde bør der være en kort diskussion om det billede, der tegner sig, efterhånden som der bliver lagt nye lag på historien.



### Bearbejdning og fortolkning

Hver rundes papersedler har deres egen farve, for at man kan holde de forskellige temaer ude fra hinanden. Derved giver det samlede billede af sedlernes placering og deres farve et visuelt indtryk af historien. Hvor sedlerne sidder tæt, har der været stor aktivitet. En person, der nævnes af mange, fremtræder visuelt som meget betydningsfuld. Og de tomme perioder

stiller spørgsmålet om, hvorfor der mon ikke skete så meget i den periode. De røde og grønne sedler markerer perioder med vanskeligheder henholdsvis positive udviklinger.

Efter således at have været igennem de 3 runder, tegner der sig ofte et broget billede med mange forskellige input til den samlede historie. For at kunne få mere systematik i dette farverige virvar af sedler og udsagn, beder værkstedslederen deltagerne om at opdele historien i perioder. Disse perioder – eller kapitler – gives en overskrift – en kapiteloverskrift. Overskriften skrives på et stykke papir og placeres på væggen.

Ideen med at inddele fortællinger i kapitler er, at fremhæve de skift eller brudflader i det pædagogiske forløb, som er afgørende for at der sker en udvikling i et inklusionsforløb. Det har således været markant, at fortællinger opdelt i kapitler næsten samstemmende har været et udtryk for en læringsproces. Som vi f.eks. så det i en institution, der gav anledning til følgende kapitler:

1. Fokus på barnet
2. Rammer for adfærd – skærmmning
3. Vi arbejder med relationer – nye venner
4. Udvikling af fællesskabet han skal inkluderes i

Som afslutning på hvert forløb opfordres deltagerne til at finde frem til, hvad der fremmede og hvad der begrænsede deres muligheder for at sikre et positivt inklusionsforløb, og hvad der skubbede den faglige udvikling fremad.

### Afrapportering fra dagen

Værkstedslederen er ansvarlig for programmet, er djævlens advokat undervejs og ordstyrer for dagen. Det er derfor afgørende, at der også medvirker en referent, som kan notere deltageres kommentarer og begrundelser undervejs. Der skrives direkte på en bærbar pc, da datamængden er stor. Undervejs eller efterfølgende kan sedlerne på væggen skrives af. De udgør en ramme hvor det nedskrevne referat kan integreres. På denne måde får man på en enkel måde nedskrevet den fortælling, værkstedet har produceret. Efterfølgende gennemarbejder referenten teksten, og inddrager evt. supplerende data fra lydoptagelsen eller fra de hjembragte sedler.

Referatet opsamler til sidst de opmærksomhedspunkter, som værkstedslederen eller deltagerne har lagt særligt vægt på.

### Historieværkstedets styrker og nogle svagheder

Historieværkstedet kan som empirisk metode sammenlignes med fokusgruppeinterviewet. Styrken ved metoden er, at den tager udgangspunkt i virkelige begivenheder og personer frem for holdninger og vurderinger. Ved at lade flere aktører berette om den samme hændelse, fremstår de konkrete erindrede begivenheder som det centrale udgangspunkt, frem for den ene eller den andens fortolkning af, hvad der skete. Samtidigt er værkstedet en social proces, således at der undervejs dannes nye antagelser og skabes nye forestillinger om, hvad der var baggrunden for, at det gik som det gik.

I mange tilfælde bliver værkstedet på den måde anledning til, at der opstår en ny fælles fortolkning af historien. Det var i mange af de ti værksteder tydeligt, at der opstod en ny erkendelse af den fagligt pædagogiske udvikling, institutionen havde gennemløbet i perioden, og hvordan nye tiltag og nye måder at forholde sig til inklusionsproblematikken opstod, som en



reaktion på de problemer, de stod i. Dette forhold er på en og samme tid metodens styrke og dens svaghed. Styrken er, at den kan afdække en kronologisk struktureret udvikling, som er skabt af flere personer og deres individuelle synsvinkler - i gensidig inspiration. Man får herved en fortælling, som er mere end summen af de enkelte medvirkendes beretning. Svagheden er, at metodens resultat er afhængig af udvalget af deltagere - man kan teoretisk forestille sig, at en anden gruppe fra samme institution ville fortælle en anden historie. Derfor er udvælgelsen af deltagere meget betydningsfuld.

Metoden har som nævnt en nærmest iboende garanti for, at deltagerne oplever processen meget vedkommende og ofte også underholdende. Den er altid berigende for dem, der deltager, fordi den handler om deres egen historie og ofte lærer dem noget, de ikke vidste eller havde glemt. Det blev bekræftet af deltagerne ved de afsluttende opsamlings og evalueringer af dagen.